

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

Ана Радаковић

**ЕВРОПСКА ДИМЕНЗИЈА И ИЗГРАДЊА
ИСТОРИЈСКЕ СВЕСТИ У НАСТАВИ ИСТОРИЈЕ У
РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ (1990-2020)**

докторска дисертација

Београд, 2026.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOSOPHY

Ana Radaković

**THE EUROPEAN DIMENSION AND THE
CONSTRUCTION OF HISTORICAL CONSCIOUSNESS IN
HISTORY EDUCATION IN SERBIA (1990–2020)**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2026

Подаци о менторима:

- проф. др Дубравка Стојановић, редовни професор, Универзитет у Београду, Филозофски факултет
- проф. др Марко Шуица, редовни професор, Универзитет у Београду, Филозофски факултет

Подаци о члановима Комисије за одбрану докторске дисертације:

- проф. др Милан Станчић, ванредни професор, Универзитет у Београду, Филозофски факултет
- проф. др Лидија Радуловић, ванредни професор, Универзитет у Београду, Филозофски факултет
- доц. др Немања Радоњић, доцент на Одељењу за историју, Универзитет у Београду, Филозофски факултет
- др Бојан Димитријевић, научни саветник, Институт за савремену историју у Београду
- проф. др Сања Благданић, редовни професор, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача

Датум одбране:

Наслов докторске дисертације:

Европска димензија и изградња историјске свести у настави историје у Републици Србији (1990-2020)

Сажетак:

Од настанка идеје о политички, економски и друштвено уједињеној Европи прате се и настојања да се обликује образовање које би тај процес учврстило. Деведесете године 20. века представљају врхунац ових тежњи када уз већ постојеће европске институције (попут Савета Европе) настаје и Европска унија. Истовремено, Југославија, једна од последњих социјалистичких земаља на европском тлу, доживљава распад праћен ратовима и политичким тензијама. У Србији, бившој југословенској републици, до промене режима долази тек 2000. године, чиме започиње отварање ка европским интеграцијама. Образовни систем верно је пратио ове политичке и идеолошке промене, што се посебно одразило на наставу историје.

Циљ овог научно-истраживачког рада је да испита у којој мери и на који начин је европска димензија образовања била присутна у настави историје у Србији од 1990. до 2020. године, када је завршена последња реформа програма наставе и учења за предмет историја у гимназијама. Посебан фокус стављен је на њен допринос формирању историјске свести ученика. Након анализе образовних политика европских институција, рад обухвата истраживање законских и подзаконских аката, наставних планова и програма за историју у основним и средњим школама, као и уџбеника који су били најзаступљенији у посматраном периоду. Анализа укључује и ставове стручне јавности, пре свега наставника историје. Значајан допринос овог рада представља истраживање спроведено међу ученицима и студентима који су у потпуности прошли последњу реформу наставе историје, која је у великој мери заснована на европској димензији образовања. Добијени резултати указују на могуће правце утицаја ове димензије на историјску свест младих у Србији у трећој деценији 21. века.

Кључне речи:

европска димензија образовања, настава историје, историјска свест, програми наставе и учења, уџбеници историје, европски идентитет, европске образовне политике, Република Србија

Научна област:

Општа савремена историја

Ужа научна област:

Методика наставе историје

Title:

The European dimension and the construction of historical consciousness in history education in Serbia (1990-2020)

Abstract:

Since the emergence of the idea of a politically, economically, and socially united Europe, efforts have also been made to shape an educational framework that would consolidate this process. The 1990s represent the culmination of these aspirations, when, alongside already established European institutions (such as the Council of Europe), the European Union was founded. At the same time, Yugoslavia, one of the last socialist countries on European soil, disintegrated amid wars and significant political tensions. In Serbia, a former Yugoslav republic, regime change occurred only in 2000, marking the beginning of its opening toward European integration. The education system closely reflected these political and ideological transformations, which was particularly evident in the teaching of history.

The aim of this research is to examine to what extent and in what ways the European dimension of education has been present in history education in Serbia from 1990 to 2020, when the most recent reform of the curriculum for history in grammar schools was completed. Particular attention is given to its contribution to the formation of students' historical consciousness. Following an analysis of the educational policies promoted by European institutions, the study includes an examination of laws and other legal documents, history curricula in primary and secondary education, as well as the most widely used textbooks in this period. The analysis also encompasses the views of the professional community, primarily history teachers. A significant contribution of this study lies in research conducted among pupils and students who have fully experienced the most recent reform of history education, which is largely based on the European dimension of education. The findings indicate possible directions of influence of this educational dimension on the historical consciousness of young people in Serbia in the third decade of the 21st century.

Key words:

European dimension of education, history teaching, historical consciousness, curricula, history textbooks, European identity, European educational policies, Republic of Serbia

Scientific field:

Contemporary history

Scientific subfield:

Methodology of History Teaching

САДРЖАЈ

<i>Предговор</i>	10
УВОД	17
Друштвена улога образовања	17
• Од еманципације до симболичког насиља	19
• Легитимитет и значај „интелектуалаца“ у успостављању хегемоније	20
• Јавни и скривени курикулум	21
• Школа као државни апарат	22
• Савремени друштвени изазови образовања	24
Друштвена улога наставе историје	26
• Настава историје и сећање заједнице	28
• Историјска свест	31
• Моћно знање у настави историје	34
Европа и Србија на преласку векова – политички, историјски и образовни контекст	36
• Европа од 1990. године до данас	36
• Србија од 1990. године до данас	39
1.ЕВРОПА И ЕВРОПСКА ДИМЕНЗИЈА У ОБРАЗОВАЊУ И НАСТАВИ ИСТОРИЈЕ	44
1.1. Географске, историјске, политичке и културне границе Европе	44
1.2. Европска димензија образовања	50
1.2.1. Нормативни приступ европској димензији образовања	51
1.2.2. Истраживачки приступ европској димензији образовања	54
1.2.3. Европска димензија у програмима и иницијативама Европске уније и Савета Европе	56
1.2.4. Глобална и европска димензија образовања	61
1.3. Европска димензија у настави историје	64
1.3.1. „Заједничка“ европска прошлост	66
1.3.2. Европска прошлост у настави историје	77
1.3.3. Организација и иницијативе на укључивању европске димензије у наставу историје	84
1.3.4. Укључивање европске димензије образовања у наставне планове, програме и уџбенике из историје	88
2. ПРЕГЛЕД ЕВРОПСКЕ ДИМЕНЗИЈЕ ОБРАЗОВАЊА У ДОКУМЕНТИМА КОЈИМА СЕ УРЕЂУЈЕ НАСТАВА ИСТОРИЈЕ У СРБИЈИ ОД 1990. ГОДИНЕ	98
2.1. Србија и Европа	98
2.2. Европски пут и развој образовног система у Србији (1990-2020)	102

2.2.1. Од 1990. до 2000. године	102
2.2.2. Од 2001. до 2010. године	108
2.2.2.а. Нова визија образовања	109
• Децентрализација	111
• Демократизација	112
• Провера квалитета образовања	113
2.2.2.б. Закон о основама система образовања и васпитања (2003-2009)	114
• Децентрализација, демократизација и деполитизација образовања - нове институције	115
• Нови образовни циљеви, праћење квалитета наставе и инклузија	116
• Образовање и усавршавање наставника	116
2.2.2.в. Резултати реформи	117
2.2.3. Од 2011. до 2020. године	118
2.2.3.а. Стратегије развоја образовања	120
2.2.3.б. Утицај ИПА фондова и усвајање НООВ-а и НОКС-а	122
2.2.3.в. Закон о основама система образовања и васпитања и остали закони	125
2.2.3.г. Резултати образовних реформи (до сада)	127
2.3. Европска димензија у програмима наставе и учења из предмета историја у Србији (1990-2020)	129
2.3.1. Програм наставе и учења	130
2.3.1.а. Стандарди постигнућа ученика	132
2.3.1.б. Компетенције у настави историје	136
2.3.1.в. Завршни испити на крају обавезног и средњег општег образовања	139
2.3.1.г. Последње новине које су утицале на програме наставе и учења за предмет историја	141
2.3.2. Садржај програма наставе и учења за предмет историја	142
2.3.2.а. Циљ наставе историје	142
2.3.2.б. Приступи настави и методичко-дидактичка упутства	145
2.3.2.в. Прописани наставни садржаји за предмет историја	147
• Од 1990. до 2001. године	147
• Од 2003. до 2017. године	151
• Од 2018. године до данас	153
2.3.3. Реакције стручне јавности на програме наставе и учења за предмет историја	157
3. ЕВРОПСКА ДИМЕНЗИЈА У УЏБЕНИЦИМА ИСТОРИЈЕ У СРБИЈИ ОД 1990. ГОДИНЕ	163
3.1. Уџбеници о Европи – пројекти и иницијативе	164

3.2. Уџбеници у Републици Србији	168
3.3. Досадашње анализе уџбеника историје коришћених у Србији од 1990-их	171
3.4. Европска димензија образовања у српским уџбеницима историје - истраживање	177
3.4.1. Методологија	182
3.4.1.а. Дидактички апарат	184
3.4.1.б. Пратећи визуални материјал	187
3.4.1.в. Укључивање и употреба историјских извора	188
3.4.1.г. Развој концепата историјског мишљења	190
• Преглед развоја методичко-дидактичких и методолошких елемената у уџбеницима историје од 1990. до 2020. године	193
3.4.2. Садржај	194
3.4.2.а. Развитак филозофије, демократије и владавине права	195
• Античка демократија и почеци филозофије	196
• Римско право, рани облици грађанства и социјалне борбе	197
• Феудално друштво, класне борбе и ране форме демократизације	198
• Хуманизам, просветитељство и модерне демократске идеје	199
• Револуције као механизми народног суверенитета и развоја демократије	200
• Модерна држава и парламентаризам	200
• Парламентаризам и криза демократије у 20. веку	201
• Европски контекст филозофије, развоја демократије и владавине права у уџбеницима	202
3.4.2.б. Хуманизам и просветитељство	203
• Европски контекст хуманизма и просветитељства у уџбеницима	205
3.4.2.в. Улога религије – хришћанство, јудаизам, ислам	206
• Јудаизам	207
• Хришћанство	209
• Ислам	212
• Европски контекст улоге религија у уџбеницима	214
3.4.2.г. Револуције	216
• Европски контекст револуција у уџбеницима	221
3.4.2.д. Државни терор	222
• Европски контекст државног терора у уџбеницима	228
3.4.2.ђ. Колонијализам, империјализам, трговина робљем, деколонизација	230
• Европски контекст колонијализма, империјализма, трговине робљем и деколонизације у уџбеницима	234

3.4.2.е. Политичке и друштвене идеје	234
• Капитализам и либерализам	235
• Раднички и социјалистички покрет	238
• Идеологије: конзервативизма, радикализма, феминизма, национализма	239
• Европски контекст политичких и друштвених покрета у уџбеницима	240
3.4.2.ж. Национална идеја, национална држава, национализам	241
• Европски контекст националне идеје, националне државе и национализма у уџбеницима	245
3.4.2.з. Геноцид и ратни злочини	246
• Европски контекст геноцида и ратних злочина у уџбеницима	252
3.4.2.и. Присуство маргинализованих и мањинских група	254
• Жене и женско искуство у прошлости	255
• Етно-националне и верске мањине и суседни народи	259
• Припадници ЛГБТК+ заједнице и особе са инвалидитетом	267
• Европски контекст присуства маргинализованих и мањинских група у уџбеницима	267
4. УКЉУЧИВАЊЕ ЕВРОПСКЕ ДИМЕНЗИЈЕ ОБРАЗОВАЊА У ЗВАНИЧНО ОБРАЗОВАЊЕ ИЗ ИСТОРИЈЕ – УТИЦАЈИ НА УЧЕНИКЕ	271
4.1. Идентитет и ставови младих	274
4.1.1. Однос младих према различитим идејама Европе	275
4.1.2. Вредносне оријентације младих у Србији крајем друге деценије 21. века	278
4.2. Истраживање о утицајима европске димензије наставе историје на ученике у Србији	280
• Резултати истраживања	282
ЗАКЉУЧАК	296
<i>Библиографија</i>	303
<i>Прилози</i>	343
<i>Биографија аутора</i>	352

Предговор

Тема *Европска димензија и изградња историјске свести у настави историје у Републици Србији од 1990. до 2020. године* представља истраживачки изазов по више основа. На првом месту, свакако се налази дефинисање саме теме истраживања. У теоријском смислу, појам европске димензије образовања различити аутори тумаче на више начина. Поједини истраживачи дефинишу је као скуп знања које ученици треба да стекну о европском континенту, као вештине које треба да развију, пре свега у области комуникације, познавања језика и учествовања у друштвеном животу, али и као ставове који подстичу њихову посвећеност Европи у будућности.¹ Другим речима, европска димензија образовања има за циљ изградњу и одржање европског идентитета и свести, што подразумева не само познавање Европе већ и активно учествовање у њеном друштвеном, културном и политичком животу.

Европска димензија образовања може се анализирати кроз два основна приступа – нормативни и истраживачки. Нормативни приступ огледа се у званичним документима, законским актима и политичким декларацијама на локалном, националном и европском нивоу, и показује на који начин је европска димензија институционално прописана. Насупрот томе, истраживачки приступ усмерен је на академску анализу њеног значења, примене и импликација у образовним системима.²

У образовном систему Србије европска димензија огледа се пре свега у нормативном прилагођавању образовним политикама европских институција, али и у постепеном прихватању одређених методолошких и дидактичких решења. То подразумева увођење нових наставних садржаја или наглашавање појединих елемената већ постојећих програма, са циљем подстицања бољег разумевања прошлости и савремених односа и култура на европском континенту. Ови процеси посматрају се и у ширем контексту савремених изазова са којима се образовање глобално суочава, о чему ће у раду бити речи ослањајући се, између осталог, на студије једног од најзначајних савремених теоретичара образовања Мајкла Епла (Michael W. Apple).

Да би се стекла што потпунија слика о образовном систему Републике Србије крајем 20. и почетком 21. века, истраживање је структурирано на више аналитичких нивоа. Први ниво односи се на државну политику и законодавни оквир, односно на анализу образовне легислативе Републике Србије, али и релевантних докумената европских институција који се односе на образовање и наставу историје. Ова анализа омогућава увид у политичку, економску и социјалну условљеност образовног система и начине на које се образовање прилагођава ширим политичким и друштвеним околностима.

Други ниво анализе обухвата анализу уџбеника историје и деловање утицајних државних и невладиних организација које се баве наставом историје. Различите академске и образовне институције, истраживачке групе и професионална удружења већ деценијама доприносе развоју наставе историје кроз пројекте, публикације, семинаре и истраживања, како на европском тако и на регионалном и националном нивоу. У том контексту посебна пажња биће посвећена деловању удружења EUROCLIO (European Association of History Educators), Института Георг Екерт, као и Опсерваторије за наставу историје у Европи (ОНТЕ), која је као међувладина иницијатива Савета Европе основана 2020. године са циљем праћења и унапређивања начина на који се историја предаје у европским државама. У регионалном контексту биће анализирани и активности Центра за демократију и помирење у Југоисточној Европи (CDRSEE), чије историјске читанке представљају пример покушаја увођења мултиперспективног приступа у наставу историје. Ово су само неки од примера о којима ће бити речи.

Последњи, али не и мање важан ниво истраживања односи се на наставнике и ученике као непосредне учеснике образовног процеса. Намера је да се утврди на који начин се реформе

¹ C. Brock, W. Tulasiewicz (Eds.), *Education in a Single Europe* Routledge 1994.

² A. Convery et al, *Pupils' Perceptions Of Europe; Identity and Education*, Cassell Education, London 1997, 3.

наставе историје спроводе у пракси и у којој мери се циљеви прописани наставним програмима заиста остварују. Посебна пажња посвећена је улози наставника, који су у суштини носиоци и посредници у реализацији свих образовних промена. Питање у којој мери су наставници били припремљени да спроведу нове концепте наставе представља једно од кључних за разумевање ових процеса.

Основни предмет истраживања овог рада јесте улога европске димензије у формирању историјске свести. Стога је један од главних задатака дисертације да испита да ли европска димензија уопште постоји у настави историје у Републици Србији. Уколико је одговор потврдан, потребно је анализирати на који начин се она уводи у наставни процес и ко су главни актери тог процеса. Поред тога, неопходно је испитати разлоге за њено увођење, као и друштвене и политичке услове који су омогућили њен развој. Коначно, важно је утврдити у којој мери је европска димензија заиста заживела у наставној пракси и постала један од фактора у формирању историјске свести младих у Србији.

Настава историје несумњиво представља важан елемент у обликовању колективног сећања. Њен утицај огледа се како у ауторитету наставника тако и у садржају уџбеника са којима се ученици сусрећу током школовања. Ипак, очекује се да резултати истраживања покажу да настава историје није једини фактор у процесу формирања историјске свести. На тај процес утичу и бројни други елементи, укључујући однос између историје, традиције и мита, као и промене у званичном нарративу које су у последње три деценије биле веома изражене. Управо та динамика представља значајан изазов за ово истраживање, посебно у настојању да се уоче евентуални континуитети у настави историје. Недостатак консензуса у академској заједници, али и у ширем јавном простору, када је реч о тумачењу прошлости, како оне најскорије, тако и оне историографски добро истражене, додатно отежава процес формирања историјске свести.³ Спорна питања која се односе на вредносне интерпретације прошлости, попут одређивања жртава, хероја и починилаца, указују на сложеност овог процеса. У таквим околностима опасност од историцизма, ревизионизма и политичке злоупотребе прошлости остаје стално присутна.⁴

Слични изазови јављају се и у покушајима анализе европске димензије образовања. Одговор на постављена истраживачка питања захтева темељну анализу како европске тако и националне легислативе, наставних програма и уџбеника, али и бројних образовних пројеката – државних, међудржавних и невладиних – који имају за циљ промовисање европске димензије и развијање европске свести. Поред тога, неопходно је узети у обзир и шире политичке и економске интересе, како европских институција тако и Републике Србије, као и разликовати оно што остаје на декларативном нивоу од онога што заиста налази примену у пракси. Истовремено, у анализи европске димензије не смеју се занемарити ни супротстављени ставови који постоје у јавном дискурсу о односу „ми“ и „други“, односно „Србија“ и „Европа“.⁵ Због свега наведеног, питање да ли је европска димензија прошлости у настави историје у Србији заиста заживела у пракси остаје отворено и захтева пажљиву научну анализу.

Још један од истраживачких изазова рада на овој дисертацији била је њена интердисциплинарност која је у неколико наврата захтевала излазак из оквира искључиво историографског истраживања. Истраживања спроведена за потребе ове докторске дисертације стога обухватају више различитих методолошких поступака. Поред анализе извора, о којима ће бити више речи у наставку текста, спроведени су интервјуи са наставницима историје, као и анкетно истраживање међу ученицима средњих школа и студентима прве године основних студија историје. Још једна специфичност овог истраживања

³ Важност политика памћења и културе сећања биће разматрана на основу радова Мориса Албвкса, Јана и Алаиде Асман, Тодора Кулића, Олге Манојловић Пинтар, итд.

⁴ О улози историје – К. Ропер, *Otvoreno društvo i njegovi neprijatelji, I i II*, Bigz, Beograd 1993; I. Đurić, *Istorija – pribežište ili putokaz*, Svejtllost, Sarajevo 1990.

⁵ Приликом разматрања ових аспеката анализе коришћена је теоријска литература о нацији, националном идентитету и национализму – оксфордски ридери *Nationalism* и *Ethnicity* и радови аутора као што су: Антони Смит, Бенедикт Андерсон, Ерих Хобсбаум, Ернст Гелнер итд.

јесте чињеница да су анализирани искључиво објављени, односно јавно доступни извори. Полазећи од претпоставке да је циљ рада да се испитају намере и деловање европских и српских образовних институција у процесу унификације и хармонизације погледа на прошлост, пажња је усмерена управо на документе и материјале који су доступни широј јавности. На тај начин могуће је пратити које директне или посредне поруке и инструкције образовне власти упућују у процесу формирања пожељне историјске свести будућих грађана. Истовремено, истраживање настоји да, у мери у којој је то могуће, процени и степен успешности тих настојања, иако би за потпуније резултате били потребни значајно већи истраживачки и финансијски ресурси.

Приликом израде ове тезе примењен је традиционални метод историјског истраживања, који подразумева прикупљање и анализу изворне грађе, али су истовремено коришћена сазнања и методолошки приступи других научних дисциплина, пре свега педагогије, антропологије, социологије и ширег поља хуманистичких наука.⁶

Изворну грађу у овом истраживању чине објављена законска акта и програмски документи који се односе на област просвете и образовања, а који су публиковани у Службеном гласнику Републике Србије,⁷ са посебним освртом на историју као наставни предмет у основним и средњим школама. Када је реч о законодавним и препоручним актима донетим на европском нивоу, већина релевантних докумената је објављена и доступна у електронској форми. Значајан део изворне грађе чине и архивски материјали Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања Републике Србије (ЗВКОВ) и Завода за унапређење образовања и васпитања Републике Србије (ЗУОВ). Посебну важност имају и фондови Педагошког музеја у Београду, као и Народне библиотеке Србије, у којима се чувају сва издања уџбеника историје за основне и средње школе коришћена у периоду од 1990. до 2020. године. За целокупан истраживачки процес од изузетног значаја био је студијски боравак у Институту Георг Екерт у новембру 2023. године и приступ институтској библиотеци која садржи како уџбенике коришћене у различитим земљама Европе и света, тако и већину теоријске литературе и истраживања који представљају основе ове студије.

Након прикупљања материјала, анализа је заснована на више методолошких приступа. Приликом испитивања наставних програма и уџбеника примењене су анализа дискурса, анализа садржаја и наративна анализа.⁸ Оне подразумевају испитивање језика и појмова који се користе у наставним материјалима, визуалних елемената који прате основни текст (фотографије, карте, илустрације), као и дидактичког апарата који се прописује програмима или је присутан у самим уџбеницима. Анализа садржаја омогућава праћење заступљености појединих личности и тема, док анализа дискурса указује на значења и интерпретације које им се приписују.

С обзиром на временски опсег истраживања, посебан значај има компаративни приступ. Он подразумева упоређивање наставних програма и уџбеника за исте разреде који су доношени у различитим политичким и друштвеним околностима. За период након 2000. године, када је либерализовано тржиште уџбеника и када се Заводу за уџбенике придружују приватни издавачи (Klett, Фреска, Логос и други), анализа обухвата и поређење уџбеника различитих аутора и издавачких кућа.

⁶ Од великог значаја су били радови социолога, антрополога и теоретичара образовања попут: Жака Рансијера, Пјера Бурдјеа, Жан-Клода Пасерона, Луј Алтисер, Мајкла Епла, Мајкл Јанг, Елизабет Рата и многи други. У домаћем контексту, основа су биле студије Лидије Радуловић, Исидоре Јарић.

⁷ Тачније Просветни гласник Службеног гласника РС (Социјалистичке Републике Србије, за 1990. годину) и Просветни гласник Службеног гласника РС (Републике Србије, од 1991. године).

⁸ Као полазна тачка за ове анализе узета су објашњења ових појмова која је користио Мишел Фуко (Michel Foucault) у свом раду. Дискурс представља скуп пракси које системски формирају објекат разговора, односно систем правила – норме, процедуре, научне праксе, друштвена прихватљивост, док је наратив више одређена прича, интерпретација коју дискурс „одобрава“. Видети више: М. Фуко, *Археологија знања*, Плато и Издавачка књижарница Зорана Стојановића, Београд и Нови Сад, 1998.

При испитивању утицаја европских образовних политика на креирање домаћих наставних програма такође је примењен компаративни приступ. Посебну аналитичку перспективу представља имагологија, односно проучавање слике о „другом“.⁹ Она је присутна како у анализи кључних појмова у настави историје, тако и у анализи уџбеника и осталих докумената који уређују и прате образовни процес. Испитивање односа према „другом“ омогућава боље разумевање намера образовних политика у обликовању историјске свести младих. При томе је посебна пажња посвећена питању ко се у различитим периодима представља као „други“, као и томе да ли се тај однос мења у периоду од 1990. године до данас.

Један од кључних методолошких приступа у овом истраживању јесте и принцип мултиперспективности. Циљ је да се прикажу различити углови посматрања истих историјских феномена и да се анализирају ефекти образовних реформи на све актере образовног процеса. У том смислу, током истраживања узимају се у обзир више перспектива, пре свега оне које припадају доносиоцима образовних политика, институцијама које спровode реформе, наставницима и самим ученицима.

У теоријском погледу, истраживање европске димензије образовања ослања се на радове више аутора, међу којима се издвајају студије Маргарет Мекги (Margaret McGhie),¹⁰ Ставрале Филипу (Stavroula Philippou),¹¹ Ен Конвери (Anne Convery),¹² Колина Брока (Colin Brock) и Витолда Туласјевича (Withold Tulasiewicz).¹³ Критичке анализе различитих аспеката европске димензије образовања развили су и Пео Хансен (Peo Hansen),¹⁴ Џон Ричи (John Ritchie)¹⁵ и други истраживачи.

Конкретне предлоге за укључивање европске димензије у наставу историје понудили су, између осталих, Никола Савидис (Nicola Savvides),¹⁶ Мејтланд Стоубарт (Maitland Stobart),¹⁷ Еркан Динч (Ercan Dinç),¹⁸ Роберт Страдлинг,¹⁹ ауторски тандем Маршан–Ван дер Леув–Рурд (Marchand – Van der Leeuw-Roord),²⁰ као и већ поменута Ставрала Филипу. Предлози за анализу европске димензије у настави историје посебно су развијени у студијама Роне Бушљете.²¹ Истовремено, значајан део истраживања усмерен је и на анализу препорука Савета Европе, као

⁹ Слика „другог“ је тема којом су се бавили бројни научници. О томе се више може пронаћи у зборнику Р. Хохеллиса, Ф. Толуди (eds.), *The image of the Other/ Neighbour in the School Textbooks of the Balkan Countries*, Athens 2001; као и код француског историчара и филозофа бугарског порекла Цветана Тодорова, у књигама: *Mi i drugi: francuska misao o ljudskoj raznolikosti*, Beograd 1994. и *Strah od varvara: s one strane sudara civilizacije*, Beograd 2017.

¹⁰ M. McGhie, "The European Dimension", In E. Ends and R. Lenaerts (eds.) *The European Dimension in Education. Report on the 4th International Symposium*, Netherlands: National Institute for Curriculum Development (SLO) 1993.

¹¹ S. Philippou, "The "Problem" of the European Dimension in Education: a principled reconstruction of the Greek Cypriot curriculum", *European Educational Research Journal*, Vol. 4 No.4, 2005, 343-367.

¹² A. Convery et al, *Pupils' Perceptions Of Europe; Identity and Education*, Cassell Education, London 1997.

¹³ C. Brock, W. Tulasiewicz (Eds.), *Education in a Single Europe*, Routledge 1994.

¹⁴ P. Hansen, „Schooling a European Identity: ethno-cultural exclusion and nationalist resonance within the EU policy of 'The European dimension in education'“, *European Journal of Intercultural Studies*, 9(1), 1998, 5-23.

¹⁵ J. Ritchie, „Europe and the European Dimension in a Multicultural Context“, *European Journal of Intercultural Studies* 1997.

¹⁶ N. Savvides, "The European Dimension in Education. Exploring Pupils' Perceptions at Three European Schools", *Journal of Research in International Education*, 7 (3), 2008.

¹⁷ M. Stobart, „Lettrism in history: towards a new concept“, in M. Ferro et al. (eds.) *History and its interpretations*, TTK, Ankara 2003, 60-65.

¹⁸ E. Dinç, "The European Dimension in History Teaching", Council of Europe 2022, online.

<https://www.coe.int/en/web/observatory-history-teaching/-/the-european-dimension-in-history-teaching> (приступљено 23.05.2025)

¹⁹ Р. Страдлинг, *Настава европске историје двадесетог века*, Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд 2003.

²⁰ P. Marchand, and J. Van der Leeuw-Roord, „The European Dimension in History Teaching at the Secondary Level“ In *The European Dimension in Secondary Education*, edited by M. Montane and I. Bordas, 143–149. Barcelona: Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, 1993.

²¹ R. Bušljeta, "Achieving the objectives of the European dimension through history: an analysis of the Croatian and Bosnian-Herzegovinian fourth-grade gymnasium history textbooks," *International Journal of Historical Learning, Teaching, and Research*, Vol. 13.1, 2015, 6-22.

и на активности организација као што су Институт Георг Екерт, EUROCLIO и Опсерваторија за наставу историје.

Истраживањем наставе историје током последњих деценија бавио се у иностранству значајан број како историчара специјализованих за дидактику, тако и педагога и психолога. Приликом истраживања за потребе овог рада искоришћена је неколицина зборника радова где су представљени резултати релевантних истраживања за тренутак у ком су били објављивани.²²

Неопходно је поменути и да се настава историје у овој студији посматра у тесној вези са концептом историјске свести. Теоријски оквир истраживања ослања се пре свега на радове Јорна Ризена (Jörn Rüsen), као и на истраживања која се баве развојем историјског мишљења код деце и младих.²³ У том погледу разматра се и утицај друштвеног окружења на формирање перцепције прошлости, као и концепт *моћног знања* Мајкла Јанга (Michael Young), али у контексту наставе историје коме је значајну пажњу посветио зборник који је приредио Артур Чепмен (Arthur Chapman).²⁴

На трагу повезаности између историјске свести и европске димензије образовања у настави историје, за потребе ове студије анализирани су резултати истраживања који су још од деведесетих година покушали да појасне овај однос. У том периоду урађено је и неколико истраживања на тему европског идентитета и свести о Европи међу адолесцентима широм континента. Најпознатије је свакако оно истраживање које је спровео Бодо фон Борис (Bodo von Borries) током 1995. и 1996. године у виду компаративне анкете. Тада је интервјуисано око 32 000 ученика из 27 земаља. Намера је била да се испита европска свест и политички ставови младих Европљана и у ком односу стоје европско и национално у формирању тих ставова.²⁵ Слична истраживања поновљена су и неколико деценија касније. Компарација ових резултата послужила је као основа за истраживање са ученицима и студентима које је рађено за потребе ове тезе.

Истраживање наставе историје у регионалном контексту такође је дало значајне резултате. Посебно се издвајају радови психолошкиње Ане Пешикан, која се још од деведесетих година 20. века бави улогом наставе историје и узајамним односом учења историје и развоја деце и младих.²⁶ Значајан допринос представљају и истраживања која су у оквиру пројеката EUROCLIO и Центра за демократију и помирење у Југоисточној Европи спровели истраживачи Деа Марић из Хрватске и Родољуб Јовановић из Србије.²⁷ Анализом уџбеника и променама у историјским наративима бавила се Дубравка Стојановић,²⁸ док је Марко Шуица истраживао политизацију наставе историје, рецепцију нових уџбеника и улогу средњовековне прошлости у обликовању националног идентитета.²⁹ Питањем односа између идентитета и

²² Попут зборника: *History for Today and Tomorrow. What does Europe mean for School history?*, Eustory Series, Shaping European History, Vol. 2, Hamburg 2001; или зборник настао више од 20 година касније: P. Legris et E. Tartakowsky, (eds.), *Dans la fabrique du sentiment national. L'histoire à l'école en Europe depuis 1945*, Effigi, Arcidosso 2024.

²³ J. van Drie, and C. van Boxtel. "Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past." *Educational Psychology Review* 19, no. 3 (2007): 87–120; P. Seixas, and T. Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Nelson Education, Toronto 2013.

²⁴ A. Champan (ed.), *Knowing History in Schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge*, UCL Press, London 2021.

²⁵ M. Angvik, B. von Borries, *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Korber-Stiftung, Hamburg 1997.

²⁶ A. Pešikan Avramović, *Treba li deci istorija*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd 1996.

²⁷ D. Marić, R. Jovanović, *Teachers on teaching. How practitioners see the current state and future developments in history education across the Western Balkans* (Rep.), EUROCLIO and CDRSEE, The Hague 2017.

²⁸ Поред бројних чланака, осврт на српске уџбенике за историју професорка Стојановић дала је у својим монографијама *Ulje na vodi. Ogledi iz istorije sadašnjosti Srbije*, Beograd 2010, *Populism the Serbian way*, Beograd 2018, и *Prošlosti dolazi. Promene u tumačenjima prošlosti u srpskim udžbenicima istorije 1913-2021*, Beograd 2024.

²⁹ Неки од радова професора Шуице на ову тему: M. Šuica, „The Image of the Battle of Kosovo (1389) Today: a Historic Event, a Moral Pattern, or the Tool of Political Manipulation“, *The Uses of the Middle Ages in Modern*

школских уџбеника бавила се Драгица Кољанин,³⁰ док је наставу историје у Хрватској темељно анализирао Сњежана Корен.³¹ У новије време на ове теме су докторске дисертације одбраниле Паулина Човић у Новом Саду (*Настава историје у Србији од 1919. до 1990. године*) и Мелиса Форић у Загребу (*Политике образовања у Босни и Херцеговини на примјеру наставе историје (1992-2018)*).

Такође је неопходно поменути и значајна истраживања у домену наставе природе и друштва, односно првих званичних сусрета деце са историјским садржајима. На овом пољу изузетан допринос дала је Сања Благданић.³² Истовремено, за потребе овог истраживања од значаја били су и радови о методици наставе историје Здравка Делетића.³³

У погледу анализе уџбеника историје у овом истраживању, она је подељена на два сегмента: испитивање методолошког приступа историјском истраживању који се ученицима представља у уџбеницима и анализу самог садржаја наставних текстова. Истраживање не обухвата све уџбенике објављене у периоду од 1990. године до данас, већ оне које су објавиле највеће издавачке куће и који су били најзаступљенији у школској пракси. За период деведесетих година анализирани су уџбеници Завода за уџбенике, док су за период након 2000. године обухваћена и издања приватних издавача, пре свега издавачке групе Klett, Фреска и Нови Логос.

Методолошка анализа уџбеника усмерена је на структуру наставних јединица, употребу визуалних материјала, присуство историјских извора и дидактичког апарата. Циљ овог дела истраживања јесте да се процени у којој мери уџбеници подстичу развој критичког и историјског мишљења код ученика, кроз разумевање хронологије, узрочно-последичних односа, континуитета и промена у прошлости, као и различитих историјских перспектива.

Анализа садржаја обухвата и кључне теме европске историје које се често појављују у савременим интерпретацијама прошлости: развој демократије и владавине права, хуманизам и просветитељство, улогу религија у европској историји, револуције, државни терор, колонијализам и деколонизацију, политичке идеологије, формирање националних држава, као и феномене геноцида и ратних злочина. Посебна пажња посвећена је и видљивости жена у историјским наративима, као и представљању различитих друштвених група – етничких и верских мањина, ЛГБТК+ заједнице и особа са инвалидитетом – како би се испитало у којој мери је у наставним материјалима присутан принцип „јединства у различитости“. Што се у значајној мери поклапа са савременим тенденцијама у истраживању уџбеника о чему сведоче бројне студије на европском нивоу.³⁴

Значајан део истраживања ове докторске дисертације односи се и на анализу ставова младих. Студије о вредносним оријентацијама младих у Србији, попут истраживања које је спровела Марија Радоман, указују на динамику промена у ставовима о темама као што су родни

European States, History, Nationhood and the Search for Origins, R.J.W. Evans and G. Marchal, Palgrave Macmillan, 2011, 152-175; M. Šuica, „Public reactions to the new history textbook for the 8th grade of elementary school in Serbia“, GEI, International textbook research, 3 vol 24 (2002) 322-327; M. Šuica „Serbia“, у: *The Palgrave Handbook of Conflict and History Education in the Post-Cold War Era*, ed. L. Cajani, S. Lässig, M. Repoussi, Maria, Palgrave Macmillan, 2019, стр. 553-567.

³⁰ Д. Кољанин, *Израђивање идентитета: историја Југославије у уџбеницима за основне школе у Србији 1929-1952*, Филозофски факултет, Нови Сад 2014.

³¹ S. Koren, *Politika povijesti u Jugoslaviji, (1945-1960): komunistička partija Jugoslavije, nastava povijesti, historiografija, Srednja Evropa*, Zagreb 2012. Поред ове монографије, професорка Корен написала је велики број чланака који се тичу савремене наставе историје у Хрватској.

³² С. Благданић, *Историјски садржаји у настави природе и друштва*, Учитељски факултет Универзитета у Београду, Београд 2014.

³³ З. Делетић, *Огледи из методике наставе историје*, Учитељски факултет, Ужице 2005; З. М. Делетић, *Методике и технологије наставе историје*, Филозофски факултет Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Косовска Митровица 2018.

³⁴ M. Repoussi, N. Tutiaux-Guillon, „New Trends in History Textbook Research: Issues and Methodologies towards a School Historiography.“ Paper presented at the International Society for History Didactics Conference *History Textbook Analysis: Methodological Issues*, Georg Eckert Institute, Braunschweig, Germany, September 14–16, 2009; E. Fuchs, A. Bock, (eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, Palgrave Macmillan, New York 2018.

односи, национализам, односи према мањинама и однос према прошлости.³⁵ Иако ова истраживања не прате директно наставне садржаје, она пружају важан увид у шире друштвене оквире у којима се формирају ставови младих. За потребе ове студије спроведено је и сопствено анкетно истраживање међу ученицима гимназија у Београду и Нишу, као и међу студентима прве године студија историје на Филозофском факултету у Београду. Циљ истраживања био је да се испита у којој мери су реформисани наставни програми историје заиста присутни у наставној пракси и како ученици и студенти перципирају европску димензију образовања. Питања су се односила на заступљеност различитих историјских тема, употребу извора и развој историјског мишљења, али и на разумевање европског идентитета и његовог односа према националном идентитету.

На овај начин анкета је омогућила да се наставни процес сагледа из перспективе самих ученика и студената, односно да се испита у којој мери наставни садржаји, методе рада и историјски наративи које сусрећу током школовања утичу на њихово разумевање Европе, прошлости и сопственог места у ширем друштвеном и културном простору. Овим је направљен покушај да се заокружи целина испитивања укључености европске димензије образовања у институционално учење о прошлости и направи пресек последица тог процеса.

³⁵ М. Radoman, *Stavovi i vrednosne orijentacije srednjoškolaca u Srbiji*, Helsinške sveske, knjiga br. 31, Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji, Beograd 2011. i 2019.

УВОД

Друштвена улога образовања

Постоји низ недоумица, поготово на пољу педагогије, како дефинисати на чему се заснивају основне представе о образовању, наставном процесу, наставнику, и њиховој друштвеној улози. Међутим, према научним класификацијама, могу се ипак издвојити три парадигме, или модела – *традиционализам, модерна и постмодерна*.³⁶

Традиционалистички приступ подразумева наставу чији је циљ преношење/усвајање знања, често искључиво чињеничног, које на дуже стазе треба да обезбеди широку образованост, културну репродукцију и друштвену конзервацију. Садржај који се преноси је прописан и обликован од стране образовних власти, а квалитет оваквог образовања се прати кроз оствареност наставног програма који је униформан, затворен и усмерен на садржаје и циљеве. Овде је ученик пасиван конзумент наставног процеса чије се особности и индивидуални потенцијал занемарују, док се школа своди на институцију у којој се реализује задати програм. Наставник се доживљава као уметник и мајстор који своје вештине и умеће преноси невеликом броју одабраних.³⁷

За разлику од претходног приступа, модернизам са собом носи резултате истраживања у области педагогије са идејом побољшања наставне праксе. Наставни програм је овде усмерен на исходе који су мерљиви и у складу са захтевима тржишта јер, како овај приступ налаже, дугорочни циљеви образовања су конзервација друштвених односа, који би требало да обезбеде опстанак/развој тржишта. Ученик више није само пасивни прималац знања, већ се поставља у позицију активног учесника у сопственом образовању. Образовање засновано на техникама активног учења, додатно подстиче конструктивистички приступ стицању знања и изградњи вештина, међутим искључиво са циљем остваривања исхода прописаних у образовним политикама. Завршни тестови и екстерне евалуације користе се као средство праћења квалитета наставе, пројектованог кроз оствареност исхода предвиђених наставним програмом. Тај приступ, карактерише наставника који има улогу извршитеља у процесу остваривања жељених исхода. Ни овде се у пуној мери не препознају особности деце и њихови капацитети (уколико се не задовољава стандард, то је девијација за коју није предвиђено прилагођавање).³⁸

Насупрот наставнику извршитељу, постмодернистичка парадигма предвиђа наставника који не спроводи унапред одређене задатке, већ заједно са ученицима (ре)конструише знање чиме се отвара простор за учење о различитим начинима постојања и друштвених односа. У овом приступу је наставни програм отворен, динамичан, прилагодљив за вистан од друштвеног контекста, као и актера који обликују наставни процес. Образовни исходи нису јединствени, нити универзални, док је сам процес усмерен ка холистичком развоју ученика. Квалитет оваквог приступа се „оцењује“ путем заједничке изградње значења и разумевања. У склопу великог броја постмодернистичких теорија, издваја се група критичке (пост)модерне, која је значајна због својих истраживања и анализе просветне праксе. Оно што је издваја јесте оштра критика тржишне оријентације и лажне реторике равноправности, као пожељног исхода образовања, коју заступа модернистички приступ. Критичка педагогија, која представља суштину овог приступа, подстиче креирање наставника истраживача усмереног на идентификовање, промишљање и суочавање са различитим проблемима у наставном процесу и који кроз сопствену праксу деконструише пре свега социјалне, али и остале неравноправности у свету. Подучавање, према овом приступу, треба да еманципује и оснажи

³⁶ Детаљан преглед дала је педагошкиња Лидија Радуловић. Видети више код L. Radulović, *Sluke o nastavniku između moderne i postmoderne*, IPA Filozofski fakultet, Beograd 2016.

³⁷ Исто, табела на стр. 70-73.

³⁸ Исто.

ученике за промену у друштву, економији, култури. Школа је, као и генерално у постмодернизму, заједница која учи, с тим што се овде наглашава критички дух, демократске вредности и равноправност свих чланова заједнице и друштва.³⁹

Три описана модела развијала су се један из другог, углавном као реакција на онај претходни. Сваки наредни тежио је да исправи слабости оног претходног, међутим то га није поштедело сопствених ограничења. Та ограничења се најбоље виде у практичном смислу. Постмодернистички приступ, чији је развитак и даље актуелан, у пракси највише „замера“ модерни недостатак диференцијације међу ученицима. Но, алтернатива општој стандардизацији још увек није пронађена и постмодерна тек треба да пружи практично решење које неће заживети само међу појединим наставницима и изолованим школским системима.

Зарад разумевања дебата о образовању које су првенствено актуелне у периоду којим се бави ова теза, након сумирања најутицајнијих парадигми, важно је поменути социјални реализам као приступ који је пронашао своју улогу и у областима педагогије и образовања. Он налаже важност подучавања ученика о друштвеној реалности и структурама које обликују њихове животе и свет око њих, док су му циљеви да се подстиче критичка свест (анализа и преиспитивање друштвене, политичке и економске ситуације), друштвена правда (промовисање једнакости и праведности у образовању), контекстуално учење (подучавање предмета на начин који је повезан са стварним светом и искуствима ученика), активно учествовање (укључивање ученика у дискусије и рад заједнице у којој живе), и културна релевантност (уочавање и прихватање различитих перспектива у наставни план и програм). Образовне теорије социјалног реализма заправо пружају одговор на дилему колико знање заправо зависи од друштвених околности, односно – да ли превише зависи и самим тим постаје релативно, или не зависи уопште и тако постаје фиксно и непромењиво. Иако се заступници теорија социјалног реализма могу тражити од 19. века, а поготово у 20, од Лава Виготског⁴⁰ до Паула Фреира,⁴¹ почев од 2000-их година бројни се теоретичари прихватају идеја социјалног реализма како би пружили одговоре на нове приступе у креирању курикулума. Курикулум трећег миленијума, према савременим заступницима теорије социјалног реализма, ставља акценат на вештине занемарујући знање и бришући границе између дисциплина. Овакви курикулуми, засновани на компетенцијама, представљају својеврстан став да у времену интернета и дигитализације, образовање више нема потребу за информацијом као таком, већ вештинама како до ње доћи у што краћем временском року. У својој бити, социјални реализам заступа идеју да упркос томе што је дисциплинарна подела знања друштвени конструкт, она ипак рефлектује реалне домene знања који су постојали и постоје независно од човековог разумевања природе, друштва и односа,⁴² као и да је „повратак“ знања у школске курикулуме у доби постмодернизма ипак неопходан.⁴³

Пратећи одлике теорија и приступа социјалног реализма могло би се рећи да је најприближнији идејама критичке педагогије где образовање има врло важну улогу у преиспитивању постојећег и формирању новог друштвеног поретка. Двојица британских педагога и методичара, Џо Смит (Joe Smith) и Даријус Џексон (Darius Jackson), изложили су и детаљну поделу ових теорија на традиционални и радикални социјални реализам. Премда их повезује неколико основних принципа овог приступа, да образовни процес треба да буде

³⁹ Исто.

⁴⁰ Лав Виготски (1896–1934) био је совјетски психолог који је поставио темеље културно-историјској теорији развоја.

⁴¹ Пауло Фреира (1921–1997) био је бразилски педагог и теоретичар критичке педагогије, најпознатији по делу *Педагогија потлачених*.

⁴² J. Smith, D. Jackson, „Two concepts of power: Knowledge (re)production in English history education discourse“, in: *Knowing History in Schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge* (ed. Arthur Chapman), UCL Press, London 2021, 153.

⁴³ A. Chapman, „Introduction: Historical knowing and the „knowledge“ turn“, in: *Knowing History in Schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge* (ed. Arthur Chapman), UCL Press, London 2021, 5.

посвећен „истини“ и „објективности“, колико год то изгледало утопистички, њихове разлике се превасходно базирају на различитим политичким циљевима, али и у педагогији и епистемологији. Главна политичка разлика лежи у томе што традиционални социјални реализам претендује социјалној правди кроз подстицање друштвене мобилности, док радикални тежи друштвеним променама, али кроз изазивање и суочавање са друштвеним структурама. Са друге стране, што се тиче самог усвајања знања, теорије традиционалног социјалног реализма налажу да дечије разумевање проистиче из усвајања чињеничног знања које наставник бира, док радикалне у средиште овог процеса постављају дете (ученика) које самостално конструише сопствено разумевање, а наставник има искључиво улогу помагача.⁴⁴

Од еманципације до симболичког насиља

Поменуте парадигме, теорије и дебате на пољу образовања, педагогије, формирања и развитка курикулума воде закључку и/или питању да се друштвена улога наставе заправо креће између „еманципације“ Жака Рансијера (Jacques Rancière) и „симболичког насиља“ Пјера Бурдијеа (Pierre Bourdieu), двојице изузетно значајних француских мислилаца друге половине 20. века. Поставља се питање да ли је знање које се стиче у школи знање моћи које ослобађа појединца или знање моћних који је у служби даљег потчињавања.⁴⁵

Рансијерова прича о Жозефу Жококу, лектору француске књижевности који је упркос сопственом непознавању фламанског језика којим су говорили студенти у Лувену, а које је успешно научио француски, прича је о равноправности интелигенција и еманципаторској улози учитеља. Његов јунак „разбија“ објашњење као педагошки мит и, позивајући се на дечије учење матерњег језика, указује да наставник није неопходан у међупростору између „знати“ и „разумети“.⁴⁶ Он ослобађа две способности ученика – интелигенцију и вољу и наглашава како заправо наставник наступа тек када воља изостане. Према Рансијеру, учитељ не треба да пренесе знање ученику, већ да верује да га ученик сам може досегнути, а да је дужност наставника да га подстакне да препозна и оствари своје интелектуалне способности.⁴⁷ Рансијер наглашава да равноправност интелигенција представља једнако достојанство које није у зависности од друштвеног положаја.⁴⁸ То се досеже искључиво кроз еманципацију док је задатак наставника еманципатора да испитује свог ученика, али не како би га водио до спознаје (учени учитељ - учењак), већ као човек који сам жели бити поучен.⁴⁹

Насупрот Жаку Рансијеру, Пјер Бурдије и Жан-Клод Пасерон (Jean-Claude Passeron) сматрају да педагошки рад, било да се он одвија у школи; цркви или партији, „*производи појединце који су трајно и системски промењени дуготрајним и систематским поступком преображавања који настаје да им подари једно исто трајно и преносиво образовање, односно хабитус*“.⁵⁰ У својим претходним радовима Бурдије је објаснио хабитус као заједнички образац мишљења, опажања, вредновања и деловања једне групе, док је образовање заправо репродукција истог. С тим у вези, наставник, као најуспешнији производ таквог

⁴⁴ Smith, Jackson, *нав. дело*, 156.

⁴⁵ Идеја о дуалистичкој особини образовања инспирисана теоријама француског социолога Емила Диркема. Улога образовања у друштву од репродукције и потврде доминантне идеологије, до „прекида“, односно образовања као могућности за промену унутар, али и целог система. Видети E. Rata, „Connecting Knowledge to democracy“, In: *Knowledge, curriculum and equity. Social Realist Perspectives*, editors: B. Borette, U. Hoadley and J. Morgan, Routledge 2018, 20-21.

⁴⁶ J. Rancière, *Učitelj neznanica. Pet lekcija iz intelektualne emancipacije*, Past forward, Zagreb 2010, 12-17.

⁴⁷ *Исто*, 24.

⁴⁸ *Исто*, 89-90.

⁴⁹ Као пример ученог учитеља и методе дијалога, Рансијер наводи Сократа и његовог ученика, роба Менона. Међутим, прави дистинкцију између таквог учења и еманципације. *Исто*, 40-41.

⁵⁰ P. Burdije, Ž.-K. Paseron, *Reprodukcija. Elementi za jednu teoriju obrazovnog sistema*, Edicija REČ, Beograd 2014, 208.

система, има задатак ауторепродукције.⁵¹ Оно што Рансијер назива једнаким интелигенцијама, то су код Бурдијеа и Пасерона културе, с тим што њихову једнакост они виде као утопију која је у служби једне, арбитрарне, културе док руши другу и одузима јој легитимитет и слободу. Она служи стварању илузије и позивањем на афективно разумевање постаје, заправо, префињени инструмент репресије.⁵²

Која култура постаје арбитрарна и зашто баш она, а не друга, ствар је ауторитета. Жан Жак Русо је у свом Друштвеном уговору рекао: „Када не може да употреби присилу ни да се позове на разум, законодавац мора да прибегне ауторитету другог реда који је у стању да натера без насиља и да увери без убеђивања. Ето зашто су очеви нације увек морали да се позову на божанску интервенцију“.⁵³ Педагошки ауторитет се постиже на релативно сличан начин. Давањем легитимитета једној класи и признањем њене културе као доминантне њени представници постају достојни преносиоци педагошке поруке. Они постају овлашћени да формирају мишљење и донесу одлуку шта је добро, а шта не. С друге стране, група (или класа) којој се преноси порука постаје потчињена јер јој се одузима свест о сопственом ставу и снази.⁵⁴ Из тог разлога, аутори сваку педагошку активност сматрају симболичким насиљем зарад одржавања доминације постојећег образовног система и владајуће класе, док је наставник делегирани власник права на то симболичко насиље, односно проповедник кога је доминантна култура оспособила да преноси поруку ради сопственог самоодржања. Неретко и педагошку активност, и преносиоца педагошке активности, подржавају и закони тржишта, или, како се представља – начело реалности.⁵⁵

Институционализација педагошког рада је у знатној мери убрзала и одржала постојање такве врсте ауторитета. Од отварања школа са плаћеним наставницима, преко школа за обучавање нових наставника, до испита и диплома као „санкционисаних овера резултата усађивања“ обезбеђена је репродукција вредности и тржишта на којем је та вредност препозната. Школска култура се нужно описује као хомогенизована и ритуализована и својим статусом помаже догму о непогрешивости наставника.⁵⁶

Између идеала „наставника – еманципатора“ и реалности „наставника – агресора“ налази се читав спектар на коме се може позиционирати наставник данашњице. Та позиција искључиво зависи од друштвених, културних и идеолошких фактора, односно каква се хегемонија успоставља.

Легитимитет и значај „интелектуалаца“ у успостављању хегемоније

Антонио Грамши, италијански филозоф и револуционар прве половине 20. века, у својим затворским размишљањима⁵⁷ бавио се питањем хегемоније у друштвеним односима и улози образовања у структури тог феномена. Он је био става да се у капиталистичком поретку не ради о доминацији, већ о борби за хегемонију која подразумева: морално, културно, интелектуално и политичко вођство над целим друштвом. Односно, није циљ уништити културу друге класе (код Грамшија радничке класе), већ њоме артикулисати и управљати зарад сопствених потреба. Та хегемонија се нужно успоставља кроз образовни однос. Потчињене класе на крају саме прихватају свој положај и препуштају морално и интелектуално вођство

⁵¹ Исто, 208-210.

⁵² Исто, 26-27.

⁵³ Цитат преузет из Burdije, Paseron, *Reprodukcija. Elementi za jednu teoriju obrazovnog sistema*, 11.

⁵⁴ Исто, 29-31.

⁵⁵ Исто, 33-38.

⁵⁶ Исто, 60-69.

⁵⁷ Током одслужења затворске казне Антонио Грамши је писао велики број распада и есеја. Они су објављени као *Затворске белешке и Писма из затвора*.

владајућој.⁵⁸ Један од фактора за препуштање превасходно интелектуалног вођства јесте став науке и интелектуалаца. Промовисање неутралности у политичком смислу, позивање на науку и етику, а неретко и критиковање, па чак и показивање отвореног непријатељства према државним властима, даје неоспоран легитимитет интелектуалном слоју.⁵⁹ Међутим, Грамши тврди да је и ова „вредносно и политички неутрална“ група креирана од стране и у служби владајућег поретка како би му пружила хомогеност и свест о властитој функцији на економском, друштвеном и политичком плану. Из тога следи да су они који су препознати као интелектуалци ту улогу добили од стране доминантне класе ради успостављања и одржавања хегемоније.⁶⁰

Ослањајући се на тезе Антонија Грамшија, савремени амерички теоретичар образовања Мајкл Епл (Michael W. Apple) је разрадио теорију успостављања хегемоније у школском окружењу. Један од начина је успостављање селективне традиције – „значајне прошлости са становишта важеће доминантне културе“.⁶¹ Таква селективна традиција иде заједно са културном „инкорпорацијом“. Грамшијевим „интелектуалцима“⁶² који треба да обезбеде легитимитет и кроз привид научно-неутралног представе форме доминантне идеологије додаје се „едукатор“ који је политичко биће са задатком преношења тих форми и креирања жељених друштвених односа.⁶³ Управо питања која Епл поставља – „*Чије је знање? Ко га је одабрао? Зашто је управо тако организовано и зашто се предаје на такав начин? Зашто баш овој групи ученика?*“⁶⁴ показују колико официјално знање (знање које се стиче у школи) осликава владајућу идеологију и тренутне интересе у друштву. Мађарски социолог Карл Манхајм је у својој књизи *Идеологија и утопија* истакао да је најважнија ствар коју можемо сазнати о човеку, као појединцу оно што он узима здраво за готово, док се сазнање о друштву заснива на оном што се сматра готовим решењем.⁶⁵ Ту се види „систем“ идеја, веровања, опредељења и вредности које се тичу друштвене стварности, односно – идеологија.⁶⁶ Образовним систем својом хомогеношћу и ритуализацијом је само учвршћује.

Јавни и скривени курикулум

У сваком образовном систему, креирању образовних политика и самом процесу образовања кључно место заузима курикулум. У својој књизи, посвећеној јавном и скривеном курикулуму, српска социолошкиња Исидора Јарић истиче две дефиниције курикулума. Прву је формулисао Френклин Бобит (Franklin Bobbitt)⁶⁷ и она представља курикулум као спектар искустава, како оних усмераваних, тако и неусмераваних, која се тичу способности индивидуе, док их школа кроз свесно вођене тренинге користи за завршавање и усавршавање стицања знања. Бобит спомиње важност и ваншколских искустава. Са друге стране, Филип Џексон (Philip W. Jackson)⁶⁸ издваја следеће аспекте курикулума: курс, или цео корпус курсева који се нуди у одређеној образовној институцији или департману са циљем освајања одређеног образовног

⁵⁸ А. Грамши, „Hegemonija, intelektualci i država“, у: *Studije kulture*, ur. J. Đorđević, Službeni glasnik, Beograd 2008, 138-148.

⁵⁹ Burdije, Paseron, *нав. дело*, 220-222.

⁶⁰ Грамши, *нав. дело*, 150-151.

⁶¹ М. W. Apple, *Ideologija i kurikulum*, Fabrika knjiga, Beograd 2012, 58.

⁶² Знаци наводника су стављени јер се стриктно мисли на Грамшијеву дефиницију интелектуалца која представља особу препознату у том својству од стране државе.

⁶³ Apple, *Ideologija i kurikulum*, 58-68.

⁶⁴ Исто, 60.

⁶⁵ Цитат преузет из Apple, *Ideologija i kurikulum*, 72.

⁶⁶ Исто, 84-85.

⁶⁷ Френклин Бобит (1876-1956) био је амерички педагог и професор, специјалиста на пољу курикулума.

⁶⁸ Филип Џексон (1928-2015) био је такође амерички педагог и професор; први је искористио фразу „скривени курикулум“ 1968. године у својој књизи *Живот у учионици*.

степен или звања и чине га сва искуства која деца стекну под вођством учитеља и под окриљем школе.⁶⁹

Међутим, постоје и аспекти курикулума који комуницирају са ученицима испод површине очигледног наставног плана и програма и то је оно што се назива „скривени курикулум“. Према Исидори Јарић то је „*подразумевани, „прећутни“, систем знања и уверења о друштвеним односима и културним вредностима које нису експлицитно вербализоване политиком образовних прописа, нити конкретним и видљивим наставним садржајима*“.⁷⁰ Таква „неписана правила“ и „подразумевана знања“ полазе од мисли да образовни систем, поред преношења одређених знања, има задатак да формира, учврсти, или пак одбаци одређене друштвене вредности, политичке ставове и културне изборе.⁷¹ Епл тврди да скривени курикулум заправо представља социјализацију и формални корпус школског знања кроз које се усађује „легитимна“ култура и граде жељени друштвени односи.⁷² Другим речима, формално школско знање (заправо јавни курикулум) у комбинацији са социјализацијом и односима са којима се ученик сусреће у образовној институцији, индиректно преноси поруке које су неретко потпуно другачије од оних које су формулисане јавном просветном политиком, и то представља скривени курикулум. Еплова теза се заснива на идеји учења улоге ученика, односно да се још од обданишта деца уче правилима, нормама и вредностима за функционисање у институционалном животу. Деца се уче која су понашања прихватљива, а каква не, попут: спремности да се дели са другима, слушања на часу, уредног одлагања ствари, поштовања рутине у учионици итд. Узевши у обзир да је школа једина институција која стоји између породице и тржишта рада, значења која се у њој изграде представљају окосницу функционисања будућег друштва.⁷³

Скривени курикулум присутан је и у вишим циклусима образовања. Код универзитетског школовања, како су приметили Бурдије и Пасерон, заснивао се доста дуго на непогрешивости наставника, односно безвредности студента. Статусни легитимитет наставника у физичком смислу одржавао се кроз: физичку удаљеност (говорник одвојен од слушаца подијумом и говорницом) и језик. Самоуверени универзитетски и научни језик је често био тај који прави „отмену дистанцу“ и селекује „одабране“, вредне да буду примаоци таквог знања.⁷⁴ Појам факултетског испита је такође један од примера кроз који се осликава однос између јавног и скривеног курикулума. Јавно је испитом омогућена формална равноправност у оквиру идентичне провере знања, међутим како успех на испиту представља универзитетску потврду које и какво је знање „достојно“, то подразумева да је успешан само онај који у потпуности прихвати идеје и норме које му је наставник, као овлашћено лице од стране доминантне класе, пренео. То би значило да они који нису овладали језиком и односима бивају елиминисани, а неретко и ауто-елиминисани (нису подстакнути да наставе са образовањем осим уколико се не прилагоде).⁷⁵

На питање зашто се такви неједнаки односи прихватају, објашњење лежи у школи и наставнику као легитимном преносиоцу знања на које је хегемона класа пренела овлашћења.

Школа као државни апарат

Из претходног дела може се закључити да свако подстицање, односно санкционисање у школи води ка циљу прављења „добрих радника“, односно да је и у отворени и у скривени

⁶⁹ И. Јарић, *Јавни и скривени курикулум и средњошколске наставе социологије. Образовне реформе у Србији (1960-2006)*, Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Београд 2014, 19.

⁷⁰ Исто, 20.

⁷¹ Исто.

⁷² Apple, *Ideologija i kurikulum*, 121.

⁷³ Исто, 139-143.

⁷⁴ Burdije, Paseron, нав. дело, 120-130.

⁷⁵ Исто, 142-156.

курикулум уграђена друштвена улога школе као институције која селекује, чува и даље преноси пожељна схватања компетенција, идеолошких норми и вредности.⁷⁶ Међутим, успешност овог процеса не би била загарантована да и остали државни апарати не раде синхронизовано и са истом идејом. Иако само школа има, како је француски филозоф Луј Алтисер (Louis Althusser) рекао, „*обавезну бесплатну публику 8 сати дневно 5/6 дана у недељи, у децијем узрасту*“ и иако је представљена као неутрална и лишена идеологије, тражене врлине у друштву уче се такође у: породици, Цркви, војсци, филмовима, лепој књижевности, на стадиону итд.⁷⁷

Према Алтисеру, држава успоставља и одржава контролу кроз два канала. Са једне стране то су државни репресивни апарати (ДРА) и ту спадају: војска, полиција, судство, администрација. То су сви они механизми који функционишу путем насиља или репресија, која може бити и административне природе. Контрола се са друге стране одвија преко државних идеолошких апарата (ДИА) које непосредни посматрач доживљава у форми одређених и специјализованих институција. Државни идеолошки апарати подразумевају: религијски ДИА (систем различитих црквених институција), образовни ДИА (систем разних приватних и јавних школа), породични ДИА, правни ДИА, политички ДИА (политички систем који укључује различите партије и политичке ставове), синдикални ДИА, информациони ДИА (штампа, радио, телевизија, друштвене мреже), и културни ДИА (књижевност, лепа уметност, музика, спорт). Две су основне разлике између државних репресивних апарата и државних идеолошких апарата. Прва представља разлику у сфери где се одвијају – репресивни у јавном, а идеолошки у приватном простору. Друга разлика је у употреби репресије, односно идеологије.⁷⁸ Обе групе користе и репресију и идеологију, с тим што је репресивним апаратима идеологија индиректан инструмент, и обратно. Пример тога су војска и полиција која увек носе поједина идеолошка обележја, као и школа и Црква које такође поред идеологије, имају своје репресивне методе кажњавања, искључења, „рада на дисциплини“ или културни ДИА који има цензуру, итд.⁷⁹

Тумачећи идеолошке апарате, Алтисер износи став да је у зрелим капиталистичким друштвима образовни ДИА постављен на чело јер је он резултат насилне и идеолошке класне борбе против старог апарата.⁸⁰ Образовни ДИА обезбеђује све елементе друштвене репродукције – и репродукцију производних снага и постојећих производних односа, и из тог разлога је неопходан сваком владајућем систему. Овај апарат ослања се на правом месту на породични, потом и на културни, док са религиозним идеолошким апаратом има изузетно тесне историјске везе. У својој студији Алтисер наводи да је школа наследила Цркву,⁸¹ што савремени теоретичари доводе у питање када се говори о образовању са краја 20. и почетка 21. века.⁸² Међутим, у сваком случају, сви државни апарати уско су повезани чак иако тако у јавности не делују, јер, само заједничко деловање доноси резултате.

Значај односа између различитих друштвених и институционалних структура и образовног процеса уочавају и савремени теоретичари. У заједничком раду, британски историчар Артур Чепмен (Arthur Chapman) и кипарска методичарка Марија Георгиу (Maria Georgiou), помињући савремене дебате на тему курикулума, објашњавају концептуални конструктивизам у домену образовања. Према овим ауторима, теорија концептуалног конструктивизма у образовању налаже да се процес учења одвија тако што ученици интегришу нове информације у већ постојеће шеме и менталне моделе (другим речима – *асимилију* нове податке) или ревидирају и реконструишу постојеће шеме и моделе како би се направило места за нове податке (односно

⁷⁶ Apple, *Ideologija i kurikulum*, 150-152.

⁷⁷ L. Altiser, *Ideologija i državni ideološki aparati*, Karpos, Beograd 2009, 44-46.

⁷⁸ Луј Алтисер дефинише идеологију не као систем реалних односа који управљају егзистенцијом индивида, већ као имагинарни став према реалним друштвеним односима у којима те индивидуе живе и раде.

⁷⁹ Altiser, *нав. дело*, 27-30.

⁸⁰ Исто, 40.

⁸¹ Исто, 41-45.

⁸² Видети даље у тексту о појму *конзервативне модернизације* Мајкла Епла.

– врши се *акомодација* нових информација).⁸³ Ово све иде у прилог Алтисеровој тези о потпуној повезаности само наизглед различитих идеолошких апарата.

Савремени друштвени изазови образовања

Према Мајклу Еплу, два су најприсутнија тренда у образовању савременог друштва: 1) неолибералне образовне реформе које се огледају превасходно у приватизацији школства и 2) неоконзервативне политике које подразумевају инсистирање на националним стандардима, програмима и тестирању.⁸⁴ Иако ова два тренда делују поприлично различита, врло су повезана и јављају се као последица истих фактора. Цитирајући америчког политичара Абрама Хјуита (Abram Hewitt), Епл се ослања на његову дефиницију да је „*задатак друштвених наука и образовања да учине да се равноправни и слободни људи помире са неједнаком дистрибуцијом богатства која је у модерном друштву неизбежна*“.⁸⁵ Међутим, проблем је нестао када је дошло до несклада између „обећања“ које је школовање почело да нуди и стварних радних места које нуди неолиберална економија. Тај јаз између онога што прописује образовни курикулум и реалних друштвених потреба, Епл је назвао *курикулумом мртвих*. Управо таква неповезаност доносиоца образовних (али и других) закона са реалном ситуацијом узрокује несигурност и фрагментације у друштву, а самим тим и већу потребу за стабилношћу.⁸⁶

Како школа не гарантује више успех на тржишту рада, јавља се неопходност за што бољим котирањем како школе, тако и појединца на том тржишту.⁸⁷ То се остварује у зависности од успеха на националним тестирањима.⁸⁸ Акценат се помера са потребе ученика на његов успех, односно са онога што школа чини за ученика на оно што ученици чине за школу. Како чак ни успех на националном испиту не може да осигура успех, власт мора наћи објашњење за неостварене исходе. Тада се „кривица“ преноси на саме школе и/или наставнике, а потом и на родитеље.⁸⁹ У таквој општој кризи легитимности и одговорности јача култура ревизије, односно „трансформације здравог разума“ или „критичког размишљања“. То доводи до девалвација јавних добара и услуга, што се у сектору образовања огледа са једне стране у јачању приватних школа и универзитета, а са друге у преиспитивање уопште позиције наставника и „официјалног знања“.⁹⁰ Нуди се могућност избора, међутим не свим друштвеним групама и не на исти начин.⁹¹

Криза поверења према образовном систему последица је, према Елизабет Рати (Elizabeth Rata), савременој новозеландској теоретичарки образовања, прихватања процеса приватизације, инструментализације и локализације знања. Према њеној тези, ова криза се огледа се у: већем сензибилитету заједнице према свим реформама и променама образовања (поготово у етнички и верски острашћеним центрима), курикулуму у ком је наглашен развитак релевантности, вештина и компетенција, и конструктивистичким педагошким теоријама које

⁸³ A. Chapman, M. Georgiou, „Powerful knowledge building and conceptual change research: Learning from research on „historical accounts“ in England and Cyprus“, in: *Knowing History in Schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge* (ed. Arthur Chapman), UCL Press, London 2021, 74.

⁸⁴ M. W. Apple, *Образовање на „правом“ путу. Тржишта, стандарди, Бог и неједнакост*, Фабрика књига, Београд 2014, 8.

⁸⁵ Исто, 86-87.

⁸⁶ Исто, 26-27.

⁸⁷ Утицај неолибералних идеја на пољу образовања. Епл се држи става лојалности неолиберализма регулаторној држави.

⁸⁸ Епл то узима као пример неоконзервативних идеја у образовању.

⁸⁹ Apple, *Образовање на „правом“ путу*, 86-91.

⁹⁰ Поставља се питање чему уопште наставници, отуда идеје о школовању код куће и мањим затвореним групама.

⁹¹ Овде се може видети пример критичко (пост)модернистичког приступа. Apple, *Образовање на „правом“ путу*, 117-129.

промовишу знање засновану на искуству.⁹² Управо не тему односа заједнице и дисциплинарног знања које се усваја школовањем, воде се бројне дебате. Рата је у својим студијама навела стриктну разлику између, већ поменутог, знања дисциплине/струке и социо-културног знања које дете усваја у заједници у којој одраста. Она даје предност дисциплини као нечему универзалном што не познаје друштвене разлике и нечему што дозвољава критику и сумњу – преиспитивање, а самим тим и научни и друштвени напредак. Међутим, гласни су и њени критичари који сматрају да је искуство заједнице неодвојиво од било које индивидуе и да оно не ограничава, већ, напротив, пружа бољи увид и у науку и у друштво. Поготово аргумент равноправности коју омогућава дисциплинарно знање одбацују објашњењем да управо због својих особености поједине заједнице (верске, етничке итд) немају једнак приступ том знању и да је због тога још већи значај искустава и културе тих заједница.⁹³

Тумачећи све ове савремене образовне феномене и контроверзе, Мајкл Епл уводи термин *конзервативне модернизације* која настаје као одговор на општу несигурност и пољуљаност поверења у образовни систем. Она се састоји из четири елемента. Први је, већ споменути, *неолиберализам* – приватизација школства, подстицање конкуренције међу институцијама (успех школа на тестирањима, однос међу институцијама које доносе одлуке), пребацивање дужности и одговорности јавних служби у надлежност локалне заједнице или породице. Идеја овог елемента је одржавање већ постојећег поретка и тржишта рада. Други, о коме је такође било рече, јесте *неоконзерватизам*. Он поред формалног ослањања на националне стандарде и тестирања, подразумева рестаурацију и одржавање „правог“ културног поретка и вредности које су у служби образовања карактера. Ослања се на страх од „другога“ и зато је узданица „наш“ национални курикулум који једини штити од неких туђих вредности које прете да угрозе замишљену заједницу и њене традиције.⁹⁴ Конзервативним образовним одлукама неретко легитимитет додатно пружају и конзервативни интелектуалци који својим научним језиком и друштвеним статусом осигуравају ауторитет оваквих идеја.⁹⁵ Потом следи елемент *ауторитарног популизма* који заправо представља повезивање са оним што је Алтисер навео као религијски државни идеолошки апарат. Овај елемент се са једне стране заснива на неолибералној идеји изградње (односно репродукције већ постојећег) тржишта и будућности, само да би друштво прихватило такве неравноправне тржишне и социјалне односе, позива се на више, божанске изборе и одлуке („како Бог заповеда“).⁹⁶ Последњи, али свакако у савременом друштву не мање важан елемент јесте – *менаџеризам*. Он подразумева увођење потпуно новог идентитета за средње друштвене слојеве којим се заправо успоставља већа контрола. Појава нових пословних профила у виду руководиоца и „техничке“ подршке који имају задатак да под велом стручности и неутралности врше мерења, контролишу квалитет, односно одржавају систем. Према Еплу, ова пружена представа о сопственој вредности и ефикасности чврсто је у служби одржања поретка.⁹⁷

У светлу изазова савременог образовања, неопходно је образовни процес поново сагледати у односу на друштвени контекст и актуелне потребе заједнице. Полазећи од односа између дисциплинарног знања које производе научне области и свакодневног знања утемељеног у искуству појединца и заједнице, шведски историчар и педагог Кенет Нордгрен (Kenneth Nordgren) разликује ширу и ужу друштвену улогу образовања. У ширем смислу, образовање не подразумева искључиво продукцију и усвајање знања, већ и одговор на друштвена, културна и

⁹² Rata, „Connecting Knowledge to democracy“, 31.

⁹³ Видети научну полемику у *Waikato Journal of Education*, Volume 24, Issue 1, 2019 између Џорџине Таури Стјуарт (Georgina Tauri Stewart) и Несте Девине (Nesta Devine) и, са друге стране, Елизабет Рате.

⁹⁴ Apple, *Образовање на „правом“ путу*, 64-70.

⁹⁵ Apple, *Идеологија и курикулум*, 182-183.

⁹⁶ Apple, *Образовање на „правом“ путу*, 71-74.

⁹⁷ Исто, 74-78, 132-133.

индивидуална очекивања. У ужем смислу, његова функција јесте да дисциплинарно истраживање и знање учини релевантним за живот ученика као будућих активних грађана.⁹⁸

Нордгреново становиште ослања се, и донекле преиспитује, концепт *моћног знања* који је развио британски социолог и професор Мајкл Јанг (Michael Young). Овим концептом истиче се значај систематског, дисциплинарно утемељеног знања као предуслова образовне праведности и једнакости. За разлику од знања заснованог искључиво на личном или колективном искуству, моћно знање је кумулативно, проверљиво и методолошки уређено. Оно омогућава разумевање појава које превазилази непосредно искуство и оспособљава појединца да критички промишља друштвене процесе, независно од тржишних захтева или групне припадности.⁹⁹

Као одговор на тензију између специјализованог (моћног) и свакодневног знања, Нордгрен предлаже теоријски оквир „дискурса од 45 степени педагошке реконтекстуализације“. Реч је о покушају да се курикулум обликује у равнотежи између логике научне дисциплине и њених епистемолошких принципа – тзв. вертикалног дискурса, с једне стране, и политичких циљева образовања и ученичких искустава – тзв. хоризонталног дискурса, с друге. Та „средишња позиција“ подразумева разматрање могућности да се *моћно знање* уврсти у нормативне захтеве одређеног предмета, попут развијања демократских вредности и интеркултуралног учења и да се размотри његов утицај на јавну сферу, као што је креирање идентитета, вредности, избора.¹⁰⁰

У том оквиру, настава историје представља изузетно погодан простор за примену оваког приступа, будући да се налази на пресеку научног тумачења прошлости и савремених друштвених расправа. Ипак, њена сложена друштвена улога отвара питање у којој мери дисциплинарно, односно моћно знање може задржати примат у условима снажних политичких, културних и идентитетских очекивања.

Сумирајући све претходно наведене друштвене факторе чији је утицај на образовни систем неизоставан, упркос бројним полемикама и дебатама, у јавном простору се ипак тежи да се сва одговорност за васпитање и образовање детета сведе на школски рад занемарујући да је оно временски у току дана више изложено неким другим утицајима који су селективни и најчешће базирани на другачијим праксама и идејама од оних које предвиђа јавни курикулум.¹⁰¹ Другим речима – образовање је немогуће проучавати без тежње да се сагледа економски и идеолошки контекст у коме се друштво налази. Чак и у случајевима када се пракса и теорија разилазе или представљају опозитне идеје, скривени курикулум је тај који ће ипак бити уско повезан са овим ширим контекстом. Место на коме ће се скривено или отворено најбоље осликати све друштвене потребе, жеље и тензије јесте управо званично образовање о прошлости.

Друштвена улога наставе историје

Разматрање друштвене улоге наставе историје подразумева истовремено сагледавање природе историје као научне дисциплине и специфичности њене трансформације у школски предмет. Историја се, како истиче Џон Тош (John Tosh), ослања на човеково колективно

⁹⁸ K. Nordgren, “Powerful knowledge for what? History education and 45-degree discourse”, in: *Knowing History in Schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge* (ed. A. Chapman), UCL Press, London 2021, 177-201.

⁹⁹ Велики заокрет од радикалног конструктивизма чији је био велики присталица током 1970-их, Мајкл Јанг прави ка социјалном реализму у својој књизи: M. Young, *Bringing Knowledge Back In: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*, Routledge, London 2008.

¹⁰⁰ Nordgren, *нав. дело*, 180-184.

¹⁰¹ С. Петровић Тодосијевић, „Пионирски град у Загребу педесетих година 20. века“, *Токови историје* 1, 2021, 191-214. Ауторка овог чланка описујући оснивање и функционисање једног од пилот пројеката образовања у социјалистичкој Југославији педесетих година 20. века наводи колико су ауторима тог пројекта били важни сви аспекти живота грађана у дечијем узрасту. Наводи да су они били става да на карактер и образовање подједнако утичу и школске и ваншколске активности и да је неопходна њихова синхронизација ради успеха. Закључна разматрања ове студије отварају питања да ли је управо наизглед „губитак контроле“ над ваншколским активностима довео до кризе образовања у постјугословенским друштвима.

памћење, односно на „складиштење искуства из ког црпи осећање идентитета и смера кретања“.¹⁰² Међутим, будући да је људско памћење непоуздано и пристрасно, улогу посредника преузима историја као научна дисциплина. Ипак, ни она не поседује непосредан приступ свом предмету. Како указује Андреј Митровић, прошлост материјално не постоји, већ је доступна искључиво посредно, преко историјских извора, а своје облике стиче посредством мишљења, односно појмова.¹⁰³ Ова посредство на коју се прошлост ослања уједно и условљава специфичан карактер историјског знања.

Бројни историчари наглашавају да историја није носилац универзалних вредности нити би смела имати улогу судије.¹⁰⁴ Истовремено, један од кључних изазова историографије јесте уживљавање у вредносне и друштвене оквири прошлих епоха, уз избегавање пројекције савремених проблема у прошлост.¹⁰⁵ Франсоа Фире (François Furet) додатно је истакао да историја не говори само о томе „шта се догодило“, већ и о начину на који је то доживљено и интерпретирано у времену у коме се о тим догађајима пише.¹⁰⁶ Сходно томе, историјско знање се често перципира као „конструкција релативне вредности“, односно као несигурно и подложно променама.¹⁰⁷ Додатну сложеност представља чињеница да историја нема у потпуности сопствени научно-стручни језик, већ дели појмове са другим дисциплинама, при чему се њихова значења мењају у различитим културним и временским контекстима.¹⁰⁸ Управо зато један од задатака наставе историје треба да буде померање ученика од свакодневног, интуитивног разумевања појмова ка њиховом сложенијем, историјски и друштвено утемељеном значењу.¹⁰⁹

Историја се, како наводи Роузи Тарнер-Бизе (Rosie Turner-Bisset), може одредити као „кишобран-дисциплина“, будући да активно размењује садржаје и методологију са другим научним областима.¹¹⁰ Када се, међутим, пренесе у образовни систем, она постаје и шири и ужа од историје као научне дисциплине. Ужа је јер су обим и дубина интерпретације нужно редуковани, а шири јер њен задатак није искључиво преношење знања и метода, већ и допринос развоју личности ученика, као и преношење пожељних вредности и модела понашања.¹¹¹ У том смислу, настава историје представља институционализовани облик преношења одабраних резултата историјске науке на млађе генерације. Према Здравку Делетићу, њен циљ је развијање историјског мишљења које доприноси изградњи историјске свести, а она је, пак, неизоставни део шире друштвене свести на којој се заснивају вредносни ставови и опредељења.¹¹² Сима Ћирковић наглашава да историја као школски предмет треба пре свега да омогући оријентацију у свету историјских феномена и да пробуди интересовање за прошлост,¹¹³ док у настави види својеврсни координатни систем за повезивање и осмишљавање фрагментарних информација са којима се ученици сусрећу.¹¹⁴ Озбиљност и поузданост знања стеченог у школи стога постају од посебне важности.

¹⁰² Ц. Тош, *У трагању за историјом*, Слио, Београд 2008, 22.

¹⁰³ А. Митровић, *Расправљање са Клио – о историји, историјској свести и историографији*, Свејтлост, Сарајево 1991, 11.

¹⁰⁴ Тош, *нав. дело*, 28.

¹⁰⁵ З. Делетић, *Огледи из методике наставе историје*, Учитељски факултет, Ужице 2005, 29.

¹⁰⁶ Ф. Фире, *Радионица историје*, Издавачка кућа Зорана Стојановића, Сремски Карловци 1994, 26.

¹⁰⁷ Ј. М. Пешић, *Критичко мишљење – од логике до еманципаторне реалности*, Институт за психологију и Филозофски факултет, Београд 2008.

¹⁰⁸ С. Благданић, *Историјски садржаји у настави историје*, Учитељски факултет Универзитета у Београду, Београд 2014, 19.

¹⁰⁹ G. Vage, *Thinking history 4-14*, Routledge Falmer, London & New York 2000.

¹¹⁰ R. Turner-Bisset, *Creative teaching history in the primary classroom*, Davud Fulton Publishers, London 2006.

¹¹¹ Благданић, *нав. дело*, 15.

¹¹² Делетић, *нав. дело*, 30.

¹¹³ С. Ћирковић, „Основни проблеми наставе историје у средњој школи“, у: *Актуелна питања наставе историје*, Београд 1970.

¹¹⁴ С. Ћирковић, „Настава историје пред изазовима плурализма“, у *Зборнику радова Историјска наука и настава историје у савременим условима*, Црногорска академија науке и умјетности, Подгорица 1994, 256.

Питање функције историје у школи посебно је разматрала Ана Пешикан у студији *Треба ли деци историја*, где истиче њен утицај на интелектуални, афективни, социјални и морални развој личности. Учењем о прошлости и овладавањем историјским методама, ученици се суочавају са вишеструким интерпретацијама, које се ретко могу у потпуности проверити. Истовремено постају свесни да је свака реконструкција прошлости резултат селекције – како је наглашавао Едвард Кар (Edward Carr), историчар најпре вреднује и бира податке које сматра релевантним за своје истраживање. Управо зато Пешикан указује на значај развијања пробабилистичког и критичког мишљења кроз наставу историје. Разумевање узрочно-последичних односа, комплексних друштвено-економских појмова и различитих интерпретација омогућава ученицима развој аутономног формалног мишљења у складу са њиховим когнитивним сазревањем.¹¹⁵

Поред интелектуалне димензије, историја има и изразиту социјалну и идентитетску функцију. Њен садржај усмерен је на људе, њихова делања и размишљања, те омогућава ученицима да се упознају са заједницом којој припадају, али и са другим заједницама и њиховим историјским развојем. Ово може допринети јачању личног и колективног идентитета, развоју емпатије и смањењу страха од непознатог. Истовремено, због друштвеног ауторитета школе, историјски садржаји имају снажан утицај на формирање ставова, те настава историје може подржати како учвршћивање предрасуда, тако и њихово преиспитивање и разбијање – у зависности од постављених циљева.¹¹⁶ Иста ауторка додатно наводи да се историја у званичном образовању уводи у узрасту од 10–11 година, у фази систематизације појмова нације и домовине, што настави даје посебну улогу у учвршћивању припадности заједници и развоју националне свести и патриотизма.¹¹⁷ У домену моралног развоја, проучавање историје омогућава ученицима да сагледају променљивост идеала и вредности кроз различите епохе. Кроз историјске приче и личности, млади добијају простор за обликовање сопствених вредносних оријентација, што непосредно утиче на формирање њихове личности.¹¹⁸

Перцепција наставе историје мењала се током последњих деценија. Деведесетих година доминирала је дефиниција према којој је задатак наставе да ученицима пружи „само резултате неспорних научних достигнућа – утврђене чињенице и општеприхваћене закључке“.¹¹⁹ Почетком 21. века долази до проширења ове перспективе. Роберт Страдлинг разликује политичке, друштвене и образовне циљеве наставе историје. Међу политичким и друштвеним наводи развој националног идентитета, свести о културном наслеђу, припрему за демократско учествовање у друштву и поштовање различитости, а међу образовним – развој историјске свести, разумевање методологије дисциплине и подстицање интересовања за прошлост. Управо због ових вишеструких функција, које се огледају и у наставним програмима, Страдлинг наставу историје одређује као „јавно добро“.¹²⁰

Из свега наведеног произлази да настава историје представља сложену друштвену праксу. Она није пуко преношење чињеница о прошлости, већ процес обликовања историјског мишљења, идентитета, вредносних оријентација и друштвене свести младих генерација. Управо у тој вишеслојности лежи њена друштвена одговорност и значај.

Настава историје и сећање заједнице

Ради разумевања односа између наставе историје и сећања унутар једне заједнице, неопходно је најпре прецизно разграничити појмове памћења, колективног памћења и сећања.

¹¹⁵ А. Пешикан Аврамовић, *Треба ли деци историја*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 1996, 16-19, 44-45.

¹¹⁶ Исто, 22-25.

¹¹⁷ Исто, 26.

¹¹⁸ Исто, 28-29.

¹¹⁹ М. Перовић, *Методика наставе историје*, Завод за уџбенике и наставна средства Београд 1995.

¹²⁰ Р. Страдлинг, *Настава европске историје двадесетог века*, Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд 2003.

Памћење се у основи односи на когнитивну способност појединца, те се примарно одређује као психолошки, емотиван и често спонтан процес. Међутим, у оквиру друштвене групе оно превазилази индивидуалну раван и поприма колективну димензију: уз посредовање групе, појединачно памћење се организује, структурира и испуњава садржајима као што су заједнички наративи, традиције и митови. Иако се у свакодневној употреби појмови колективног памћења и сећања често користе као синоними, у научној литератури међу њима постоји разлика. Сећање се одређује као шири појам који обухвата све друштвено организоване облике односа према прошлости. Колективно памћење, у том смислу, представља један његов сегмент и односи се на релативно стабилне и институционализоване форме памћења — попут националног, класног, верског или генерацијског памћења. Насупрот томе, појам сећања обухвата и различите праксе и репрезентације прошлости, као што су комеморације, споменици, локалне традиције, школски програми, медијски наративи и породичне приче. Стога сећање укључује и индивидуалне и колективне димензије односа према прошлости, али увек као друштвено артикулисан и посредован процес.¹²¹

Однос између сећања и историје још је комплекснији.¹²² За сећање би се могло рећи да је сложенија категорија од историје, јер настаје као производ не само знања, већ и веровања, емоција, страхова и предрасуда. За разлику од историје као научне дисциплине, која тежи методолошкој рефлексiji и критичкој дистанци, сећање је селективно, емотивно и идентитетски обојено. Ипак, између историје и сећања не постоји јасна граница. Историја учествује у обликовању колективног памћења и сећања, док се оба ослањају на историјске наративе како би учврстили сопствену легитимност. У том преплитању поставља се питање улоге наставе историје и њене позиције у односу на традицију, породичну историју и шире друштвене оквире памћења.

Историја као научна дисциплина од самих почетака наглашава интерпретативни карактер сопственог предмета. Лисјен Февр (Lucien Febvre) указивао је да чињенице не говоре саме за себе, већ да историчар полемише са прошлошћу, селекујући изворе у складу са истраживачким питањем.¹²³ Његов настављач у француској историографској школи Анала, Франсоа Фире, залагао се за померање фокуса са историје приповести ка историји проблема, чиме би додатно била наглашена аналитичка димензија дисциплине.¹²⁴ Сличне изазове је уочавала и мађарска филозофкиња Агнеш Хелер (Agnes Heller) истичући да је свако сећање на прошли догађај већ интерпретација, те да је и свака реконструкција прошлости нужно интерпретативна.¹²⁵

У школској историји долази до додатне селекције тих интерпретација и одабира онога што је „прихватљиво“ у датом друштвеном контексту. Уколико та селекција није критички утемељена, у каснијим фазама развоја личности може доћи до идеолошких неспоразума који утичу на формирање историјске свести.¹²⁶ Португалски историчар Фернандо Катрога (Fernando Catroga) указује да историографија не само да реконструише прошлост, већ и учествује у потврђивању традиције и памћења одређене заједнице, обезбеђујући научну

¹²¹ Видети више код: Т. Кулјић, *Kultura sećanja*, Ћироја штампа, Београд 2006; Ј. Асман, *Култура памћења: писмо, сећање и политички идентитет у раним високим културама*, Превео Никола Б. Цветковић, Просвета, Београд 2011; и свакако М. Halwachs, *Društveni okviri pamćenja*, Mediterran publishing, Novi Sad 2013.

¹²² О односу историје и сећања међу најпознатијим су следеће студије: Nora, P., *Les Lieux de Mémoire*, Gallimard, Paris (1984-1992); Assmann, A., *Cultural Memory and Western Civilization: Functions, Media, Archives*, Cambridge University Press, Cambridge 2011; Ricoeur, P., *Memory, History, Forgetting*, University of Chicago Press, Chicago 2024; Winter, J., *Sites of Memory, Sites of Mourning: The Great War in European Cultural History*, Cambridge University Press, Cambridge 1995; Erll, A., *Memory in Culture*, Palgrave Macmillan, London 2011; Gable, E. and R. Handler, “Public history, private memory: notes from the ethnography of Colonial Williamsburg, Virginia, USA”, *Ethnos* 65, 2, 2000, 237–252.

¹²³ Л. Февр, *Борба за историју*, Превео Љубомир Тадић, Службени гласник, Београд 2011.

¹²⁴ Фире, нав. дело.

¹²⁵ А. Heler, *Teorija istorije*, Rad, Београд 1984, 71.

¹²⁶ С. Ђуровић, „Методолошки проблеми историјске науке и њихов одраз на идејно обликовање уџбеничке литературе“, у: *Марксистичка идејна основа уџбеника*, Нови Сад 1976, 180.

веродостојност митовима који прате процес њиховог настанка. Однос између историје као чињенице и историје као памћења, према Катроги, увек је условљен односима моћи, у којима политика памћења настоји да артикулише историјско знање у складу са актуелним интересима.¹²⁷

Колективно памћење као темељ идентитета детаљно је разматрао Морис Албвакс (Maurice Halbwach), наглашавајући постојање друштвених оквира памћења. Према њему, индивидуално сећање постаје памћење тек када се усклади са сећањем других и смести у одређени друштвени контекст. Група — етничка, верска, класна — кроз обреде, симболе и репере памћења обликује сећања својих чланова.¹²⁸ Породица, као примарна заједница, преноси не само породично памћење већ и обрасце шире заједнице, чиме дете усваја традицију и културне modele које није лично искусило. Памћење је, стога, друштвена мисао сачињена од колективних сећања, традиције и конвенција прилагођених актуелним потребама.¹²⁹ У том контексту, сећање, али и заборав имају значајну улогу. Како истиче Алаида Асман (Aleida Assmann), колико год оно имало негативан призвук, потребно је разликовати заборав који произилази из губитка од оног који омогућава очување.¹³⁰ Селекција прошлости подразумева и стратегије заборављања, па историја, како као наука, тако и као наставни предмет, активно учествује у обликовању модуса памћења и заборава.¹³¹

Све ово илуструје јасно колико важну улогу има историјска димензија у формирању колективног идентитета. У својој студији о националном идентитету на пример, Антони Смит (Anthony D. Smith) дефинише нацију као „именовану људску популацију са заједничком историјском територијом, митовима и сећањима, културом, економијом и правима и дужностима свих припадника“, чиме колективно памћење поставља у средиште националног идентитета.¹³² И модернисти, попут Ериха Хобсбаума (Eric Hobsbawm), Бенедикта Андерсона (Benedict Anderson) и Ернеста Гелнера (Ernest Gellner), не доводе у питање значај памћења у творби нација. Андерсон нацију одређује као „змишљену заједницу“, чије се јединство одржава управо посредством заједничког памћења.¹³³ Историјска свест, стога, постаје подложна инструментализацији у циљу остваривања политичких интереса. На ту опасност указује и Тодор Куљић, наглашавајући да је култура сећања друштвено организована и институционално посредована. Прошлост није дата, већ се конструише кроз селекцију и симболичку организацију времена.¹³⁴ Различити режими производе различите верзије прошлости ради легитимације садашњости, док се традиције, како је показао Хобсбаум, често „измишљају“ ради интеграције и мобилизације.¹³⁵ У том смислу, сећање има своје концентричне кругове у којима се преплићу историја, традиција и мит, стварајући историјску културу која обликује историјску свест појединца. Циљ политика сећања јесте изградња емотивне заједнице — заједничког туговања и прославе.¹³⁶

На уводним страницама зборника *Историја и сећање. Студије историјске свести*, историчарка Олга Манојловић Пинтар написала је да се конструкција и деконструкција колективног идентитета одвијају управо кроз усмеравање историјске свести. Иако су се парадигме историографије мењале — од патриотске ка аналитичкој — утицај историје у званичном образовању на формирање историјске свести и колективног идентитета остао је

¹²⁷ F. Katroga, *Istorija, vreme, pamćenje*, CLIO, Beograd 2011, 57-58.

¹²⁸ Halbwach, *нав. дело*, 142–147, 164–165, 197–217, 237–238.

¹²⁹ Исто, стр. 302-316.

¹³⁰ A. Asman, *Oblici zaborava*, Biblioteka XX vek, Beograd 2018, 14.

¹³¹ Исто, 19-24.

¹³² A. D. Smit, *Nacionalni identitet*, Biblioteka XX vek, Beograd 1998, 73-74.

¹³³ B. Anderson, *Nacija: zamišljena zajednica*, Školska knjiga, Zagreb 1990.

¹³⁴ Kuljić, *нав. дело*.

¹³⁵ E. Hobsbawm, and T. Ranger, eds, *The Invention of Tradition*, Cambridge University Press, Cambridge 1983.

¹³⁶ O. Manojlović Pintar, *Arheologija sećanja: spomenici i identiteti u Srbiji 1918-1989*, Čigoja štampa, Beograd 2014, 4-45.

значајан, а историјско памћење наставило је да омогућава култ аутентичности, идеју аутономије и историјског завичаја различитим заједницама, а нарочито националним.¹³⁷

У том светлу, улога наставе историје постаје посебно важна. Алаида Асман у књизи *Рад на националном памћењу* описује образовање као „секуларног наследника религије“, у оквиру кога се историја изучава готово ритуално, ради очувања од заборава.¹³⁸ Већ поменути теоретичар нације, Ерих Хобсбаум, такође је наглашавао да је стандаризовано школство, уз администрацију и правни систем, пресудно у формирању нације.¹³⁹ Нарочито од периода просветитељства образовање постаје простор трагања за националним идентитетом, што Асман илуструје примером пројекта *Немачке народне књиге* из 1808. године и Гетеових принципа инклузивности, образовне функције, репрезентативности и монументалности.¹⁴⁰ Прошлост се, према томе, истраживала и истражује како би се пронашли догађаји и искуства која могу послужити као обележје идентитета и ослонац заједничком сећању.

Из наведеног произлази да настава историје није неутралан преносилац знања, већ један од кључних субјеката у творби друштвених оквира памћења. Селекција тема у званичном образовању зависи од образовних политика и идеолошких интереса, а нагласак на „готовим чињеницама“ често подстиче развој емотивних, а не рационалних аспеката историјске свести,¹⁴¹ што олакшава стварање митова и предрасуда (Бојкс-Мензила, код Благоданић, стр. 28).¹⁴² Стога контрола над наставом историје представља значајан политички ресурс. „Званична“ историја која се преноси кроз школски систем постаје један од главних механизма обликовања колективног памћења и идентитета младих генерација. Прошлост се тако не изучава само ради сазнања, већ и као средство легитимације садашњости и усмеравања будућности, што настави историје даје изузетну друштвену одговорност.

Историјска свест

Повест означава прошлу стварност, односно оно што се догодило у прошлости (*res gestae*). Историја, са друге стране, представља научну дисциплину која проучава прошлост, односно став и мисао о прошлости који се формирају кроз њено проучавање (*historia rerum gestarum*). Историографија се, у том смислу, односи на научно писање о прошлости друштва.

У оквиру ових појмовних разликовања посебно место заузима концепт историјске свести. Према Јорну Ризену (Jörn Rüsen), историјска свест представља процес стварања значења који има изразито практичну функцију. Посредством историјског памћења она усмерава људске активности у садашњости и будућности. Историјско памћење, притом, омогућава појединцима да изграде осећај идентитета који превазилази границе сопственог животног века. На тај начин људи су у могућности да се „сећају“ и онога што сами нису проживели, уписујући сопствено постојање у шире временске и културне наративне оквири. Како истиче Ризен, „историја је прави одговор на ову врсту изазова“.¹⁴³ Ипак, упркос значају који се приписује овом појму, не постоји опште прихваћена дефиниција историјске свести. Ханс-Јирген Пандел (Hans-Jürgen Pandel) указује да се овај појам често користи неконтролисано, нарочито у политичком

¹³⁷ О. Manojlović Pintar, „Uvod: Istorijska svest i kolektivni identiteti“, u: *Istorija i sećanje. Studije istorijske svesti*, Institut za noviju istoriju Srbije, Beograd 2006, 7-27.

¹³⁸ A. Assman, *Rad na nacionalnom pamćenju: kratka istorija nemačke ideje obrazovanja*, Biblioteka XX vek, Beograd 2002, 42-49.

¹³⁹ E. Hobsbawm, „The Nation as Invented Tradition“, in: *Nationalism Oxford Reader*, Oxford University Press, Oxford-New York 1994.

¹⁴⁰ Assman, *Rad na nacionalnom pamćenju*, 35-41.

¹⁴¹ Делетић, нав. дело.

¹⁴² V. Boix Mansilla, „Historical understanding – Beyond the Past and into the Present“, In: *Knowing, Teaching & Learning History – National and International Perspectives* (P. Stearns ed.), New York University Press, New York & London, 390-418.

¹⁴³ J. Rüsen, *History: Narration, interpretation, orientation*, Berghahn Books, 2005, 10, 25.

дискурсу, али и у историјској педагогији, при чему таква употреба ретко следи оне малобројне покушаје да се концепт историјске свести теоријски и концептуално разјасни.¹⁴⁴

Покушаје систематског објашњења развоја историјске свести понудила су два немачка аутора, Карл-Ернст Јајсман (Karl-Ernst Jeismann) и Јорн Ризен, који су, независно један од другог, средином осамдесетих година 20. века предложили сличне, али не и идентичне моделе. Јајсман (1985) развој историјске свести описује као процес који се одвија кроз три фазе: анализу чињеница, њихово вредновање и, коначно, приписивање вредности тим чињеницама.¹⁴⁵ Ризен (1989) предлаже нешто другачију поделу. Према њему, процес започиње историјском перцепцијом, односно суочавањем са историјским изворима или „замисљањем и призивањем прошлости“. Потом следи историјска интерпретација, у којој се прошлост повезује са садашњицом и добија одређено значење. На крају долази историјска оријентација, која подразумева вредновање прошлог догађаја и разматрање његових могућих последица у будућности. У пракси, међутим, први корак овог процеса често бива прескочен. Уместо да појединац самостално долази до спознаја о прошлости, друштво или група којој припада преноси већ формиране ставове и вредности. Из тога произлази да појединац неретко не конструише сопствену причу о прошлости, већ бива обликован унапред формираним историјским наративом.¹⁴⁶

Јирген Страуб (Jürgen Straub) додатно је разрадио Јајсманова и Ризенова тумачења, понудивши ширу дефиницију историјске свести. Према њему, историјска свест представља наративну конструкцију која уједињује временске димензије прошлости, садашњости и будућности и служи оријентацији и обликовању људског деловања. Она се може разумети као смислено структурирана процесуална форма у којој се артикулишу колективно значајна искуства и очекивања. Истовремено, концепт историјске свести обухвата и симболичке праксе и когнитивно-структуралне предуслове које појединци морају да поседују како би у тим праксама могли да учествују. Појединци који испуњавају те предуслове поседују историјско-наративну компетенцију.¹⁴⁷

Полазећи од психолошких аспеката овог феномена, Страуб указује да историјски наратив никада не постоји изоловано. Он је увек у интеракцији са другим типовима наратива, пре свега (ауто)биографским и свакодневним конверзацијским наративима. Иако се њихови садржаји разликују, заједно они испуњавају важне функције у животу појединца: темпорализацију и конституисање стварности, долажење до информација и формирање знања, обликовање идентитета, репродукцију и репрезентацију искуства, као и практичне функције оријентације. Поред тога, они имају и моралне, педагошке, психолошке и друштвене функције.¹⁴⁸

Ослањајући се на различите теорије когнитивног и моралног развоја, Ризен је предложио и теорију развоја наративне компетенције историјске свести. Ова компетенција омогућава повезивање вредности са актуелним искуством и моралним расуђивањем у процесу приповедања о прошлости. Полазна тачка његовог објашњења јесте функција историјске наратије, која служи обезбеђивању оријентације практичног живота кроз време. Историјска наратија мобилише сећања на темпорална искуства, развија свест о временској димензији људског постојања и уноси у практичан живот како спољашње (друштвене и јавне), тако и унутрашње (личне и приватне) временске перспективе.¹⁴⁹

¹⁴⁴ H.-J. Pandel, „Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen“, *Geschichtsdidaktik. Probleme, Projekte, Perspektiven*, 12 (1987) 2, S. 130-142.

¹⁴⁵ K.-E. Jeismann, „Geschichtsbewusstsein“, In: K. Bergmann & H.-J. Schwend (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, 2. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer, 1985, 42–52.

¹⁴⁶ Rüsen, History: Narration, interpretation, orientation.

¹⁴⁷ J. Straub, „Telling Stories, Making History: Toward a Narrative Psychology of the Historical Construction of Meaning“, In: *Narration, Identity, and Historical Consciousness* (ed. J. Straub), Bergahn Books, New York – Oxford 2005, 54.

¹⁴⁸ Исто, 55-71.

¹⁴⁹ J. Rüsen, „Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development“, In: *Theorizing Historical Consciousness* (ed. Peter Seixas), University of Toronto Press, Toronto-Buffalo-London 2004, 70-71.

На основу тога Ризен разликује четири основна типа историјске свести, који почивају на различитим принципима темпоралне оријентације: прихватању наслеђених оријентација, уочавању регуларности у културним обрасцима, негацији постојећих интерпретација и трансформацији оријентационих образаца. Сваки од ових типова може се анализирати кроз више елемената историјске свести, као што су искуство времена, обрасци историјске значајности, оријентација у друштвеном и унутрашњем животу, однос према моралним вредностима и моралном расуђивању. Први тип је *традиционални*, који подразумева учење о прошлости са циљем прихватања наслеђених образаца као смерница за деловање у садашњости и будућности. Следи *егземпларни тип*, у којем се прошлост користи за уочавање правила и законитости применљивих и у савременом времену. Трећи је *критички тип*, који подразумева преиспитивање и одбацивање наслеђених интерпретација прошлости. Најзад, *генетички тип* представља најразвијенији облик историјске свести, у којем се прошлост разуме као процес чија се искуства могу критички анализирати и прилагођавати савременом и будућем контексту.¹⁵⁰ На Ризенову типологију надовезао се Стефан Леваск (Stéphane Lévesque), који је, у оквиру своје студије о историјском мишљењу у контексту тумачења споменика, предложио нешто измењену класификацију функција историјске свести. Он Ризенове типове преименује у *презервациону*, *аналитичку*, *хиперкритичку* и *рефлексивну* функцију историјске свести.¹⁵¹

Комплексност феномена историјске свести показују и бројна емпиријска истраживања, која указују да школска настава историје, иако важна, није једини нити пресудан фактор у њеном формирању. Један од најпознатијих примера у Србији представља истраживање које је 2010. године спровео Београдски центар за људска права на узорку од више од хиљаду испитаника различитог културног, социјалног и друштвеног порекла. Студија *Новости из прошлости* показала је да, упркос значајним помацима у историографији и настави историје, поједини митови и заблуде које је научна историографија одавно оповргла и даље опстају у јавном мишљењу. Тако је, на пример, нешто мање од половине испитаника потврдно одговорило на питање да ли је Вук Бранковић био издајник у Бици на Косову 1389. године, док је око 40% испитаника изнело став да је српско становништво староседелачко на Балкану.¹⁵² Ови примери показују да, иако у научној историографији о тим питањима већ више од једног века не постоје озбиљне контроверзе, одређене интерпретације прошлости и даље опстају у историјској свести шире јавности.

Положај наставе историје у том контексту Стефан Леваск објашњава као стално балансирање између историјског и културног поља. Са једне стране налази се историја као научна дисциплина, која се заснива на истраживачким питањима, теоријама, историјском методу и научном представљању наратива. Са друге стране стоје културне и свакодневне праксе, које укључују мнемоничку инфраструктуру, наративне перформансе, колективна искуства, културне праксе, идентитете и приче које заједницама пружају оријентацију у времену.¹⁵³ На сличан начин и Сем Вајнберг (Sam Wineburg) наводи да се историјска свест не развија линеарно, „као уредни концентрични кругови од појединца ка породици, нацији и свету“.¹⁵⁴ Управо из тог разлога Леваск указује на значај увођења такозваног „моћног знања“

¹⁵⁰ Исто, 71-78.

¹⁵¹ S. Lévesque, „Goodbye Colston, goodbye Columbus: Why we need to learn history in times of memorial controversies?“ *Hungarian Educational Research Journal*, 13(1), 2023, 7.

¹⁵² D. Stojanović, R. Vučetić, S. Petrović Todosijević, O. Manojlović Pintar, R. Radić, *Novosti iz prošlosti: Znanje, neznanje, upotreba i zloupotreba istorije*, Priredio V. Dimitrijević, Београдски центар за људска права, Београд 2010, 136, 139.

¹⁵³ Lévesque, *нав. дело*, 4.

¹⁵⁴ S. Wineburg, „Making historical sense“, In P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*, New York University Press, New York 2000, 310.

у образовање, које би омогућило да школа јасније и ефикасније утиче на развој историјске свести код ученика.¹⁵⁵

Моћно знање у настави историје

Сврха и улога наставе историје у друштву и данас изазивају бројна супротстављена мишљења међу истраживачима и теоретичарима. Суштинска дебата води се између става који наглашава унутрашње вредности историје као научне дисциплине и става који на прво место поставља значај наставе историје у контексту моралне и друштвене агенде. Другим речима, мишљења се крећу од тога да учење историје треба да доведе до интелектуалне аутономије ученика, до става да настава историје омогућава отворено укључивање идеологије и социјалног инжењеринга у курикулум.¹⁵⁶ Поред тога, код појединих истраживача присутна је и идеја о трансформативним циљевима наставе историје који би, према важности, требало да буду више на лествици приоритета од личних или друштвених циљева.¹⁵⁷

У овом контексту, концепт *моћног знања* социолога Мајкла Јанга, о коме је већ било речи, представља један од могућих одговора на питање каква би настава историје у школама требало да буде – као активност и начин ангажовања са светом и у свету. Последњих година у теорији образовања и студијама курикулума све се чешће говори о tzv. „заокрету ка знању“, односно покрету који дисциплинарно знање ставља у средиште онога што школа треба да пружи ученицима. На тај начин долази до померања фокуса са искључивог наглашавања вештина и компетенција ка знању као основи образовног процеса. Како је прву деценију 21. века обележило је удаљавање од курикулума оријентисаних према школским предметима и окретање општијим моделима који су фокус стављали на учење, а не на подучавање, као и на развој генеричких компетенција, попут „вештина за 21. век“, реакције је пронађена управо у *моћном знању* Мајкла Јанга које у својој основи садржи „повратак знања у образовање“.¹⁵⁸

Истовремено, важно је имати у виду чињеницу да се током деведесетих година 20. века историјска научна заједница на Западу суочила се са тезама о „јесени“ или „крају“ историографије као модернистичког пројекта који наводно није у стању да одговори на постмодернистичке тенденције. Међутим, попут социјалних реалиста међу социолозима образовања, многи историчари су аргументе друштвеног конструктивизма и културног релативизма искористили како би потврдили рационалност пракси изградње историјског знања. Они су тврдили да управо друштвени корени историјског знања у академским заједницама обезбеђују објективност историографске праксе. Од историчара се очекује да своје претпоставке, методе и налазе учине експлицитним, као и да своје интерпретације аргументовано бране пред критиком академске и истраживачке заједнице.¹⁵⁹

Ово су околности су се развили нови приступи у обликовању курикулума. Према социјалним реалистима, ти приступи наглашавали су „преносиве“ вештине на рачун знања и настојали да избришу границе између дисциплина. Међутим, уласком у нови век уследио је и одговор у појединим научним круговима који су кретали од претпоставке да, иако је подела на дисциплине друштвени конструкт, она ипак одражава реалне домене знања који постоје независно од личног разумевања друштвених односа. Полазећи од тих претпоставки, Јанг и Милер (Johan Muller) предложили су три образовна модела кроз која се може разумети концепт

¹⁵⁵ Lévesque, *нав. дело*, 13.

¹⁵⁶ Детаљније о сукобима мишљења о улози наставе историје у друштву из перспективе методичара видети код: D. Kovac, „The Purposes of History Education in the Context of “Flourishing Life”, “Powerful Knowledge” and Political Reconciliation“, *European Journal of Teaching and Education*, 3(1), 2021, 11-19. <https://doi.org/10.33422/ejte.v3i1.648>

¹⁵⁷ P. Lee, R. Ashby, D. Shemilt, P. Gordon, and A. Dickinson, *The Aims of School History: The National Curriculum and Beyond*, The Tufnell Press, London 1992, 24.

¹⁵⁸ Chapman, „Introduction: Historical knowing and the „knowledge“ turn“, 1-3.

¹⁵⁹ *Исто*, 4-5.

„моћног знања“. Први модел, *Будућност 1*, описан је као наслеђени модел из 19. века. У њему су школски предмети и дисциплине недодирљиви, педагогија је углавном бихевиористичка, а успех ученика дефинише се пре свега условима за упис на студије. Други модел, *Будућност 2*, представља реакцију на претходни и описује се као алтернативни или прогресивни модел образовања. Он доводи у питање доминацију дисциплина и у великој мери је усмерен на ученика. Међутим, према мишљењу аутора, овакви курикулуми често више вреднују ученичко искуство него што у средиште образовања стављају знање које би требало да омогући превазилажење тог искуства. Док модел *Будућност 1* подразумева знање као непроменљиво наслеђе традиције које се не доводи у питање, модел *Будућност 2* одлази у супротну крајност. Другим речима, ако је знање у потпуности друштвени конструкт, онда је немогуће рационално изабрати између различитих интерпретација. *Будућност 3*, која представља основу *моћног знања*, нуди решење овог проблема, јер знање посматра као производ специјализованих академских заједница и дисциплина, унутар којих се оно критички преиспитује и развија.¹⁶⁰

Модел *Будућност 3* поседује значајну сличност са покретом „нова историја“, који се од седамдесетих година 20. века залаже за учење историје кроз концепте другог реда и методе засноване на истраживачком приступу. Алисон Китсон у својим истраживањима истиче да без учења о томе како знамо о прошлости – односно без увођења метаисторијске димензије која обухвата методологију и вокабулар дисциплине – историја у школи лако може постати сентиментална прича у којој се прошлости или диве или се презире, али се не анализира.¹⁶¹ Познавање искључиво садржајних појмова само по себи није довољно и врло је важно оно што је Питер Ли (Peter Lee) назвао „историјском писменошћу“, односно способношћу да се изворима и доказима приписује смисао. За такво тумачење неопходно је познавање чињеница, али и разумевање да ни најважније информације нису саме по себи разумљиве нити довољне.¹⁶²

Према Алисон Китсон, увођење образовног модела *Будућност 3* у наставу историје требало би да доведе до равнотеже између пропозиционог (декларативног) и процедуралног знања. Пропозиционо знање односи се на познавање чињеница и информација које се могу изразити у облику тврдњи, док процедурално знање подразумева разумевање процеса, односно „знати како“. Ауторка истиче да процедурално знање представља кључну компоненту епистемолошког развоја курикулума, јер повезује суштинско знање са различитим аспектима историјског мишљења, као што су анализа извора, интерпретација, узрочност и историјска промена. Ова два облика знања међусобно су условљена – процедурално знање не може постојати без пропозиционог, нити обрнуто.¹⁶³

Уколико се прихвати да моћ наставе историје делимично лежи у способности ученика да формирају промишљене генерализације о прошлости и да их повежу са разумевањем садашњости и будућности, онда се поставља ново питање: не више „колико знања“, већ „како помоћи ученицима да организују и ефикасно користе своје историјско знање“. У том погледу, Китсон је издвојила три типа диспозиција моћног историјског знања које ученици могу развити у школи. Прва се односи на откривање новог виђења света – на разумевање да ствари нису увек биле какве су данас, да одлуке и процеси из прошлости обликују садашњост и будућност, да историјски догађаји нису неизбежни, као и да су људи у прошлости били различити и да је разумевање њихових поступака сложено, али неопходно. Друга диспозиција подразумева учествовање у друштвеним расправама и дебатама. Историја може помоћи у разумевању садашњости и промишљању будућности, док шире историјске перспективе омогућавају препознавање различитих приступа сложеним друштвеним питањима. На крају,

¹⁶⁰ M. Young and J. Muller, “Three Educational Scenarios for the Future: Lessons from the Sociology of Knowledge,” *European Journal of Education* 45, no. 1 (2010): 11–27.

¹⁶¹ A. Kitson, „How helpful is the theory of powerful knowledge for history educators?“, In: *Knowing History in Schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge* (ed. A. Chapman), UCL Press, London 2021, 33–34.

¹⁶² P. Lee, „History education and historical literacy“, In: I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching*, Routledge, Abington 2011a, 63–72.

¹⁶³ Kitson, „How helpful is the theory of powerful knowledge for history educators?“, 39.

трећа се односи на разумевање научних тврдњи и доказа. Ученици треба да разумеју однос између историјских тврдњи и доказа на којима се оне заснивају, као и чињеницу да прошлост и историја нису исто. Историја представља интерпретацију прошлости која је накнадно конструисана, а различити људи могу имати различите интерпретације истих догађаја.¹⁶⁴

Развијањем историјског мишљења на овај начин, кроз разумевање и овладавање појмовима који одражавају методе и начине размишљања неопходне за историјско истраживање остварује се неопходан искорак ка превазилажењу искључиво искуственог знања. У том смислу, *моћно знање* може представљати значајан корак у формирању развијене историјске свести. Сам наставни процес у томе има кључну улогу, јер се током наставе пролази кроз више фаза: 1) момент стварања чињенице, 2) момент груписања чињеница, 3) момент конструисања наратива, 4) момент потврђивања значаја.¹⁶⁵

Са друге стране, у литератури се могу пронаћи и аргументи који указују на одређене слабости или недовољно разрађене аспекте концепта *моћног знања* у настави историје. Поједини аутори истичу да, упркос Јанговој идеји о супериорности академског знања, ученици могу одбацити наративе са којима се сусрећу у учионици уколико су они у снажном нескладу са наративима присутним у њиховом непосредном окружењу или уколико су превише удаљени од њиховог културног, класног или родног искуства.¹⁶⁶ Истовремено, Данило Ковач доводи у питање и основу концепта „моћног знања“, која се делимично заснива на формирању генерализација у процесу учења. Према његовом мишљењу, моћ генерализације није универзална, већ у великој мери зависи од степена демократичности једног друштва и интереса владајућих структура.¹⁶⁷

Након разматрања различитих аспеката друштвене улоге наставе историје, њеног утицаја на формирање идентитета, ставова и вредности, као и њених односа са заједницом у којој се одвија, намеће се питање особености саме те заједнице и околности њеног развоја. Другим речима, разумевање начина на који се формира историјска свест, као и промена које су образовни системи претрпели на прелазу миленијума под утицајем великих политичких, друштвених, економских и технолошких промена, захтева и разматрање европског простора и специфичног историјског и друштвеног оквира једне државе као што је Србија.

Европа и Србија на преласку векова – политички, историјски и образовни контекст

Европа од 1990. године до данас

Хронолошки период којим се бави ова докторска дисертација обухвата изузетно значајне догађаје у развоју европске политичке заједнице. Иако бројна научна литература указује на различите историјске периоде који се могу окарактерисати као време интензивне сарадње међу државама европског континента, тек су крај Другог светског рата и поларизација у хладноратовском периоду означили почетак формалног и институционалног повезивања европских држава. Оснивањем Савета Европе 1949. године, а потом и потписивањем Римских уговора 1957. године, којима су успостављене Европска економска заједница и Европска заједница за атомску енергију, започет је процес постепеног повезивања европских држава на економском, политичком и културном нивоу. Овом процесу допринело је и постојање „другог“

¹⁶⁴ Исто, 43-44.

¹⁶⁵ N. Dennis, „The stories we tell ourselves: History teaching, powerful knowledge and the importance of context“, In: *Knowing History in Schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge* (ed. A. Chapman), UCL Press, London 2021, 230.

¹⁶⁶ Kitson, A, C. Husbands, and S. Steward, *Teaching and Learning History 11–18: Understanding the Past*, McGraw-Hill Education, Maidenhead 2011.

¹⁶⁷ Kovac, „The Purposes of History Education in the Context of “Flourishing Life”, “Powerful Knowledge” and Political Reconciliation“, 5.

унутар самог континента, које су представљале земље Источног блока и Варшавског пакта предвођене Совјетским Савезом.¹⁶⁸

Пад Берлинског зида 1989. године и постепена трансформација социјалистичких режима у источноевропским државама створили су услове за нову фазу европске интеграције. Тај процес је институционализован потписивањем Уговора из Мастрихта 1992. године, којим је формално успостављена Европска унија, уведено европско држављанство, а нешто касније и заједничка валута.¹⁶⁹ У политичком смислу, Европска унија обновила је идеје либералних слобода, пре свега слободе кретања робе, људи, услуга и капитала између држава чланица.¹⁷⁰ Према званичним документима, новоуспостављена европска политичка заједница требало је да се темељи на заједничком европском идентитету и култури, као и на вредностима демократије, либерализма, плурализма, сарадње, доброг управљања и социјалне правде.¹⁷¹

Током више од три деценије постојања Европска унија је прошла кроз више таласа проширења, чак и један процес смањења, што је значајно утицало на њену унутрашњу структуру и политичке приоритете.¹⁷² Након распада Совјетског Савеза и Источног блока, било је неопходно редефинисати политички и вредносни идентитет европске интеграције. Тако су као основни принципи европског политичког пројекта формулисани слобода, демократија, поштовање људских права и основних слобода и владавина права. Истовремено, Европска унија се током свог постојања суочавала са бројним унутрашњим и спољнополитичким изазовима. Односи између Сједињених Америчких Држава, Русије и земаља Блиског истока значајно су утицали на политике и функционисање како саме Уније, тако и држава кандидата. Економска и мигрантска криза, пораст исламофобије и антисемитизма, као и јачање популистичких политичких покрета додатно су усложнили политичку ситуацију на континенту. Тензије у европском геополитичком простору кулминирале су избијањем рата у Украјини 2022. године и отвореним сукобом са Руском Федерацијом.

Једно од кључних питања од самог почетка европског интеграционог процеса било је однос између европског и националног идентитета. У покушају да се овај потенцијални сукоб превазиђе, значајну улогу одиграо је Савет Европе. Један од првих докумената које је ова институција усвојила, *Европска културна конвенција*, већ у свом првом члану наглашава да се од држава потписница очекује да предузму мере како би заштитиле и подстакле развој сопственог националног доприноса заједничком културном наслеђу Европе.¹⁷³ На тај начин је основа европског јединства постављена у домен заједничке историје и културе, односно у процес креирања и одржавања заједничког колективног идентитета. Управо у том контексту јавља се потреба за обликовањем специфичног образовног приступа прошлости, који се у овој дисертацији разматра као европска димензија образовања.

Потреба за развијањем заједничке европске историјске перспективе посебно је дошла до изражаја након 1989. године и пада Берлинског зида. Политички циљ тог периода био је интеграција држава некадашњег Источног блока у шири европски политички и културни простор. Један од начина да се тај циљ оствари било је подстицање развоја заједничког европског идентитета. Међутим, новоформиране државе, као и оне које су пролазиле кроз дубоке политичке трансформације, истовремено су настојале да учврсте сопствене националне

¹⁶⁸ T. Judt, Tony. *Postwar: A History of Europe Since 1945*, Penguin Press, New York 2005; K. K. Patel, *Project Europe: A History*, Cambridge University Press, Cambridge 2020.

¹⁶⁹ European Union. (1992). *Treaty on European Union*. Official Journal of the European Communities, C 191, 1-112. Доступно на: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A11992M%2FTXT> (приступљено 28.02.2025).

¹⁷⁰ P. Stock, "What is Europe? Place, idea, action", in Amin A. and Lewis P. (eds), *European Union and disunion: reflections on European identity*, British Academy, London 2017, 27.

¹⁷¹ A. Triandafyllidou and R. Gropas, *What is Europe?*, Routledge and Taylor & Francis Group, London and New York 2023, 48, 69.

¹⁷² A. Khalil, „The evolution of EU’s ‘self-presentation’: 1992-2016“, *Review of Economic and Political Science*, Vol. 7, No. 3, 2022, 217-233.

¹⁷³ Council of Europe. (1954). *European Cultural Convention*. Доступно на: <https://rm.coe.int/168006457e> (приступљено 06.03.2025), члан 1.

идентитете. У том процесу историја, а посебно настава историје, добиле су задатак да истраже и представе „дугу потискивану, а сада поново откривену прошлост“.¹⁷⁴ Стога је било неопходно пронаћи начин да се помире два паралелна процеса — изградња европског и учвршћивање националних идентитета.¹⁷⁵

Колико је сложено усагласити различите националне интерпретације европске прошлости и формирати заједнички наратив сведоче бројне резолуције Европског парламента посвећене овом питању. Једна од најновијих је резолуција *О европској историјској свести* из 2024. године.¹⁷⁶ У тексту резолуције истиче се да су европске историје вековима биле обележене родним, верским и етничким неправдама, чије су последице видљиве и у савременом свету. Ипак, управо сложена и конфликтна природа европске прошлости може представљати основу за јачање европских интеграција уколико се развија добро информисана историјска свест која подстиче међусобно разумевање, толеранцију, и изградњу заједничке будућности.¹⁷⁷

Институционално обликовање наратива о заједничкој европској прошлости започело је још на конференцији у Калву 1953. године, када су предложени основни принципи за изучавање европске историје.¹⁷⁸ Наглашено је да би наставни садржаји требало да истичу улогу европских земаља у ширењу модерних идеја, техника и институција, као и да обрађују тему европских империја у контексту њиховог глобалног утицаја. Истовремено је истакнута потреба да се истражују односи Европе са другим цивилизацијама и културама. Такав приступ подразумевао је напуштање искључиво националних и уско политичких интерпретација прошлости. Фокус је све више усмеравао на културне, економске и друштвене процесе, развој идеја и улогу религије, уз препоруку да се у настави историје избегавају савремени национални антагонизми. Ова перспектива представљала је значајан корак ка проширивању историјског истраживања и повећала могућности за проналажење заједничких елемената европске прошлости.

Посебно место у овом наративу заузима Други светски рат, који Европски парламент често представља као кључни догађај у историји континента. Заједничко искуство рата и трагедије које је он изазвао допринело је повезивању европских народа и створило основу за процес европских интеграција као пројекта мира и помирења.¹⁷⁹ У том контексту Европска унија се представља као политички пројекат који има одговорност да штити демократију, људска права и владавину права. Истовремено, очљиво је да се у основу овог заједничког наратива поставља борба против тоталитаризма, уз наглашавање и универзализацију његових жртава. Међутим, сам појам тоталитаризма није у потпуности јасно дефинисан, нити је једнозначно одређено у којој мери његова интерпретација зависи од доминантних идеолошких оквира. У том контексту значајна је анализа Енца Траверса (Enzo Traverso), који указује на истраживања бројних историчара према којима изједначавање различитих политичких режима под појмом тоталитаризма није научно оправдано. Траверсо такође указује на тенденцију да се сваки облик антилиберализма представи као тоталитаризам, чиме се негативна стигма „тоталитарног“

¹⁷⁴ Више у Manojlović Pinter, *Arheologija sećanja*.

¹⁷⁵ J. van der Leeuw-Roord, „Europe in the Learning and Teaching of History“, у: *History for Today and Tomorrow. What does Europe mean for School history?*, Eustory Series, Shaping European History, Vol. 2, Hamburg 2001.

¹⁷⁶ European Parliament. (2024). *European historical consciousness: European Parliament resolution of 17 January 2024 on European historical consciousness* (2023/2112(INI)). P9_TA(2024)0030. Доступно на: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2024-0030_EN.html (приступљено 09.04.2025)

¹⁷⁷ Исто, ставка J.

¹⁷⁸ Council of Europe. (1953). Conference on “The European Idea in History Teaching”. Calw, Germany, 4-12 August 1953.

¹⁷⁹ У резолуцијама: European Parliament. (2009). *European Parliament resolution of 2 April 2009 on European conscience and totalitarianism* (P6_TA(2009)0213). Доступно на: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-6-2009-0213_EN.html (приступљено 01.05.2025); European Parliament. (2019). *Joint motion for a resolution on the importance of European remembrance for the future of Europe* (RC-B9-0097/2019). Доступно на: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/RC-9-2019-0097_EN.html?fbclid=IwAR1xNLp4Z2KF0sp0X8jBIly5bbKm78jUFj6NNqsNspY2ZDmfSdb06IJaZSg#_ftnref4 (приступљено 01.05.2025).

користи као средство политичке делегитимације противника.¹⁸⁰ О политичким мотивима који стоје иза великих резолуција о европском сећању писали су и други истраживачи и интелектуалци, указујући да такве интерпретације прошлости остављају значајне последице и на образовне политике у европским државама.

Као одговор на сложене политичке и друштвене изазове, европске образовне институције настојале су да трансформишу наставу историје. Основна промена односила се на постепено напуштање традиционалног модела наставе заснованог на меморисању чињеница и увођење активног приступа учењу о прошлости. Такав приступ подразумевао је развијање способности самосталног размишљања, процене, расуђивања и критичког деловања. Циљ увођења европске димензије у наставу историје постало је осмишљавање наставних садржаја који су релевантни ученицима 21. века и који их оспособљавају за живот и рад у динамичној европској заједници. У том контексту као кључне вредности истичу се: отвореност у размишљању, свест о културним разликама и спремност да се оне прихвате, осуда предрасуда и стереотипа, способност за решавање конфликта, радозналост, толеранција, емпатија, грађанска одговорност и морална храброст.¹⁸¹

Ова трансформација наставе историје добила је значајну институционалну подршку у оквиру рада Савета Европе. Та подршка огледа се у низу препорука и докумената и пројеката. Од деведесетих година 20. века посебно се наглашава значај међуинституционалне и међудржавне сарадње у области образовања. У том контексту важну улогу добиле су институције и организације као што су Институт Георг Екерт и европско удружење наставника историје ЕУРОКЛИО. Њихов рад допринео је ширењу паневропске мреже сарадње и додатној институционалној подршци идеји заједничког европског образовног простора. Вишедеценијски напори усмерени ка трансформацији наставе историје резултирали су објављивањем публикације *Квалитетна настава историје у 21. веку: принципи и смернице 2018. године*, којом су у наставу историје формално уведене компетенције за демократску културу засноване на вредностима демократије, различитости и инклузивности.¹⁸²

Србија од 1990. године до данас

Данашња држава Србија и народи који живе на њеној територији деле бурну прошлост обележену бројним политичким превирањима и историјским дисконтинуитетима, што је карактеристика коју деле са другим државама и народима Балканског полуострва. Сложен однос према европском наслеђу, као и комплексне културне и политичке везе са остатком европског континента, представљају важан део историјског наслеђа савременог српског друштва.

Разилажење са политиком Совјетског Савеза и осталих земаља чланица Источног блока 1948. године омогућило је социјалистичкој Југославији успостављање одређених веза са главним политичким институцијама уједињене Европе — Саветом Европе и Европском економском заједницом. Ови односи били су пре свега условљени тадашњим међународним политичким околностима, али и унутрашњим политичким стремљењима југословенске

¹⁸⁰ E. Traverso, "Totalitarianism between History and Theory." *History and Theory*, vol. 56, no. 4, 2017, 97-118.

Wesleyan University. Доступно на:

<https://openeclass.panteion.gr/modules/document/file.php/TMB319/Traverso%2C%20Enzo.%20%282017%29.%20Totalitarianism%20between%20history%20and%20theory.%20History%20and%20Theory.%2056.%2097-118..pdf> (приступљено 05.05.2025)

Такође консултовати и М. Бешлин, В. Мартинов (ур.), *Stigma totalitarizma – antitotalitarni diskurs u funkciji diskreditacije leveice*, Novi Sad 2014.

¹⁸¹ R. Bušljeta, "Achieving the objectives of the European dimension through history: an analysis of the Croatian and Bosnian-Herzegovinian fourth-grade gymnasium history textbooks," *International Journal of Historical Learning, Teaching, and Research*, Vol. 13.1, 2015, 8-9.

¹⁸² Council of Europe. (2018). *Quality History Education in the 21st Century: Principles and Guidelines*.

државе. Сарадња са Европском економском заједницом заснивала се првенствено на економским и трговинским споразумима, као и на заједничким програмима усмереним на јачање научне и техничке сарадње. Иако Југославија није била чланица Савета Европе, током седамдесетих година постала је једина социјалистичка земља источне Европе која је приступила некој од конвенција те организације. Потписивањем *Европске културне конвенције* Савета Европе 1987. године сарадња у области културе и образовања је институционално заокружена, чиме су створене и претпоставке за њено даље проширивање.¹⁸³

Последња деценија 20. века донела је два међусобно супротстављена процеса: институционално уједињавање Европе кроз оснивање Европске уније и истовремени распад југословенске државе праћен оружаном сукобима. У таквим околностима дотадашња сарадња са европским институцијама је прекинута, а интеграциони процеси су заустављени. Промена политичког режима након петооктобарских догађаја 2000. године означила је почетак нове фазе у међународним односима Србије. Петооктобарске промене је назив за период масовних демонстрација након којих је дотадашњи председник Савезне Републике Југославије, Слободан Милошевић, прихватио резултате избора за председника које је изнела Демократска опозиција Србије. Томе је уследило свргавање Слободана Милошевића са чела државе, али и значајна промена политичке слике у земљи. Овом приликом су нове власти у Београду добиле су значајну подршку међународне заједнице, пре свега Европске уније. Већ у новембру исте године Југославија је обновила чланство у Уједињеним нацијама, а до краја године приступила је и ОЕБС-у и УНЕСКО-у, као и поново постала чланица Међународног монетарног фонда.¹⁸⁴

Након претходних покушаја 1990. и 1998. године, Државна заједница Србија и Црна Гора формално је постала чланица Савета Европе 2003. године. Србија је преговоре о приступању Европској унији започела у јануару 2014. године. Као најзначајније препреке процесу европских интеграција Србије од почетка двехиљадитих година аутори различитих извештаја наводе распад Државне заједнице Србија и Црна Гора, сарадњу са Хашким трибуналом и питање статуса Косова и Метохије, односно дијалог између Београда и Приштине.¹⁸⁵ Управо статус постконфликтног друштва учинио је услове приступања Европској унији сложенијим него у случају држава централне Европе које су Унији приступиле раније. То је истовремено подразумевало прихватање концепта „европеизације“ као процеса који се развија кроз испуњавање одређених политичких и институционалних услова.¹⁸⁶ Од 2022. године, након почетка рата у Украјини, значајно место у приступним преговорима заузимају и питања спољне политике, пре свега усклађивање са санкцијама Руској Федерацији, што Србија до данас није спровела.

При анализи односа јавног мњења према идеји европских интеграција важно је имати у виду и искуства из деведесетих година 20. века. Југословенски ратови, као и начин на који су европска и светска јавност третирали „српску“ страну у тим сукобима,¹⁸⁷ а нарочито НАТО бомбардовање Србије 1999. године, оставили су негативне утиске о Западу у колективном сећању грађана Србије.¹⁸⁸ У комбинацији са бројним политичким препрекама у процесу интеграција, ово је довело до тога да се однос према политикама Европске уније у Србији значајно разликује од искуства већине других постсоцијалистичких држава. На сложеност овог

¹⁸³ Р. Миликић, *Југославија и Савет Европе 1980-2003. Југославија и Парламентарна скупштина Савета Европе од Титове смрти до нове државе*, Службени гласник и Институт за савремену историју, Београд 2012, 212.

¹⁸⁴ Исто, 165.

¹⁸⁵ N. Burazer, S. Popović, *10 godina pregovora Srbije sa EU: Analiza – Blíže ili dalje od članstva?*, Centar savremene politike, Beograd 2024, 4-6. ISBN 978-86-80576-16-9. Видети на: <https://centarsavremenepolitike.rs/wp-content/uploads/2024/09/10-godina-pregovora-Srbije-sa-EU.pdf> (приступљено 08.07.2025)

¹⁸⁶ М. Petrović, “EU Integration Process of Serbia: A Vicious Circle of High Politics?” *The Review of International Affairs* 70, no. 1175 (July–September 2019), Institute of International Politics and Economics, Beograd 2019, 28-29, 39.

¹⁸⁷ Т. Jakovina, “SFRJ i svijet od Titove smrti do smrti Jugoslavije”, *Jugoslavija: Poglavlje 1980–1991*, edited by S. Biserko, Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji, 2021, 435.

¹⁸⁸ Видети уводно излагање Славенка Терзића, директора Историјског института САНУ, на конференцији „Европа на раскршћу: историјско наслеђе и изазови садашњости“ из 1999.

односа и научне студије у којима се истиче да балканска друштва и даље активно учествују у процесима преговарања о сопственој европској припадности.¹⁸⁹ То указује да истраживање могућих значења „европеизације“ за земље које се често перципирају као европска периферија и даље представља отворено научно питање.

Однос према „европеизацији“ Балкана потребно је посматрати и као двосмеран процес. Анализирајући различите студије породичних модела, Марија Тодорова је указала да се већина „историја Европе“ заснива на специфичним политичким, културним и идеолошким особеностима. Оне полазе од Европе западног хришћанства — католичког или протестантског — као и од латинског и/или германског културног наслеђа, односно од Европе „слободног света“ западно од гвоздене завесе (линија Лењинград–Трст). Како ова ауторка истиче, иако се понегде појављује појам „источноевропски“, у већини случајева све што се не уклапа у описани модел добија обележја „неевропског“.¹⁹⁰

Ослањајући се на радове Марије Тодорове, Гордана Ђерић наводи и ширење стереотипа о наводно насилној природи балканских народа, који је нарочито након ратова деведесетих година све више присутан у политичком дискурсу. У том контексту крајем деведесетих година појављује се и термин „Западни Балкан“, којим је означен део Балканског полуострва чија је једина карактеристика то што није део Европске уније. Овај појам постепено је постао политичка категорија која означава регион укључен у процес приступања Европској унији, а самим тим и простор који пролази кроз интензиван процес правне и институционалне хармонизације под контролом европских политичких институција.¹⁹¹ Таква категоризација допринела је одржавању стереотипа, али и формирању аутостереотипа, како у научном тако и у образовном пољу.

За граничне године истраживања ове дисертације узете су 1990. и 2020. година, мада се све тенденције могу пратити и пет година касније. Година 1990. представљала је важну прекретницу у образовној политици Социјалистичке Републике Србије, јер је тада *Законом о средњем васпитању и образовању* укинута средње усмерено образовање. Овај модел школовања уведен је школске 1975/76. године најпре у Хрватској и Војводини, са намером да до 1979/80. буде проширен на све републике и покрајине СФРЈ. Реч је о најобимнијој просветној реформи у Југославији након увођења осмогодишњег основног образовања после Другог светског рата. Њен основни циљ био је да успостави функционалнији однос између образовања и запошљавања, односно између „школе и творнице“, како је то формулисао идејни творац реформе Стипе Шувар у књизи истог назива.¹⁹² Међутим, како реформа није у потпуности остварила планиране циљеве, *Закон о усмереном образовању* престао је да важи 1990. године, што се временски поклопило са почетком распада југословенске државе. Нови Закон о средњој школи из 1992. године у великој мери је одредио модел средњег образовања који, уз бројне измене, постоји и данас.

Период који је уследио био је изузетно турбулентан. Ратови, економске санкције и политичке кризе деведесетих година снажно су утицали на образовни систем, а посебно на наставу историје. Раскид са социјалистичким политичким наслеђем у значајној мери артикулисан је управо кроз промене у интерпретацији прошлости. Идеја „братства и јединства“ нестала је из школских уџбеника, а нови политички легитимитет тражен је у другачијим интерпретацијама историјских догађаја. Промене нису обухватиле само тумачење

¹⁸⁹ S. Radović, “Slike Evrope: istraživanje predstava o Evropi i Srbiji na početku XXI veka”, *Etnografski institut SANU*, Beograd 2009; T. Petrović, *Mirroring Europe: Ideas of Europe and Europeanization in Balkan Societies*, Brill, Leiden and Boston 2014.

¹⁹⁰ M. Todorova, *Dizanje prošlosti u vazduh. Ogledi o Balkanu i Istočnoj Evropi*, Biblioteka XX vek, Beograd 2010, 121-122.

¹⁹¹ G. Đerić, “Balkan Studies and the Stereotype Phenomenon after 1989?” In *Serbia and the Balkans: Three Centuries of Embrace with Europe*, edited by S. G. Markovich, Zepter Book World; Faculty of Political Science, Belgrade 2025, 219-236, 219-221.

¹⁹² S. Šuvar, *Škola i tvornica: u susret reformi odgoja i obrazovanja*, Školska knjiga, Zagreb 1977. према J. Baćević, “Pogled unazad” Antropološka analiza uvođenja usmerenog obrazovanja u SFRJ“, *Antropologija 1* (2006).

најближе прошлости, већ су се одразиле и на интерпретације средњовековне историје и раног насељавања словенских народа на Балкану, при чему је било неопходно дефинисати нове историјске оквири „непријатеља, савезника, хероја и жртава“.¹⁹³

О значају наставе историје у том периоду сведочи и чињеница да је управо овој теми посвећен један од најобимнијих сегмената Десетог конгреса историчара Југославије одржаног у јануару 1998. године. Том приликом посебно је указано на све израженију „*неисторијску идеологизацију појава*“ и „*јачање ирационалне свести о прошлости*“. Делимична политизација историографије и наставе историје оцењена је као озбиљна претња научном и образовном раду.¹⁹⁴ Ова упозорења научне заједнице временски су се поклопила са постепеним, а касније и убрзаним променама политичких и идеолошких циљева који су утицали на интерпретације прошлости. Те интерпретације су касније нашле своје место у ширем пољу културе сећања,¹⁹⁵ али и у настави историје.

Уласком у 21. век и променом политичког курса, поново се мењају званични историјски наративи, али и приступ образовању. Ипак, прве две деценије 21. века не представљају јединствен и стабилан реформски период. Низ недовршених или делимично спроведених образовних реформи довео је до извесне конфузије у образовном дискурсу. У првим годинама 21. века (2001–2004) у образовној политици појављују се, бар на декларативном нивоу, нове „*проевропске*“ идеје. Међу кључним замислима такозване „*нове школе*“ били су увођење деветогодишњег основног образовања, савремени методи подучавања, индивидуализован приступ ученицима и већа повезаност наставних садржаја.¹⁹⁶ Међутим, промене политичке власти довеле су до прекида ове реформе.

У наредном периоду покренуте су нове реформске иницијативе, од којих су неке делимично реализоване. Један од значајнијих резултата било је увођење стандарда постигнућа ученика на крају обавезног образовања. После 2008. године, са новом политичком променом на челу државе, уведен је и одређени број новина које су имале за циљ усклађивање са европским образовним политикама. Завршени су стандарди постигнућа и за крај средњег образовања, измењени наставни програми за основне и средње школе, а Европска унија финансира је бројне пројекте усмерене на модернизацију школа и стручно усавршавање наставника (на пример пројекат „*Развионица*“).¹⁹⁷ Ипак, остаје отворено питање у којој мери су ове реформе заиста довеле до увођења нових образовних концепата и европске димензије образовања. Ово је нарочито занимљиво у погледу наставе историје која се почев од раних двехиљадитих нашла на раскрсници (или пак преплитању) две идеје – да постане основно средство заштите и очувања националног јединства,¹⁹⁸ или један од кључних елемената у изградњи веза са европским културним и историјским наслеђем и вредностима које заступају европске

¹⁹³ У уџбеницима за завршне разреде и основне и средње школе, са сваком новом етапом рата, додавани би били нови параграфи без озбиљније научне анализе или јавне дебате. Више у радовима Дубравке Стојановић.

¹⁹⁴ Савез историчара Југославије, „Настава историје у савременим условима – проблеми и могућности“ у зборнику радова Десетог конгреса историчара Југославије (15-17. јануар 1998), Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 1998, 521-790, излагање Милољуба Васића „Историја, настава историје, улога и значај“ стр. 521-528.

¹⁹⁵ Т. Кулијић, *Kultura sećanja: teorijska objašnjenja upotrebe prošlosti*, Čigoja štampa, Beograd 2006; Ј. Ђуреиновић, *The Politics of Memory of the Second World War in Contemporary Serbia: Collaboration, Resistance and Retribution*, Routledge, London 2020; Д. Поповић, *Rat sećanja u Srbiji 1980-1990. Uspon nacionalizma i otpor*, Biblioteka XX vek, Beograd 2024.

¹⁹⁶ *Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву*, прир. Т. Ковач-Церовић и Љ. Левков, Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд 2002.

¹⁹⁷ В. Џиновић, И. Ђерић, „Реформе образовања од 2000. до 2010. године из перспективе „Експерименталне генерације“ у *Без школе шта би ми?! Огледи из историје образовања у Србији и Југославији од 19. века до данас* (ур. А. Илић Рајковић и С. Петровић Тодосијевић), Институт за новију историју Србије и Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, Београд 2021.

¹⁹⁸ Гласови унутар академске заједнице који су подржавали овај пут били су гласни и крајем друге деценије 21. века о чему сведочи монографија Александра Стаматовића која пружа аргументе у корист тезе о настави историје у служби националног васпитања. Видети: А. Стаматовић, *Настава историје и српско национално питање*, Институт за српску културу, Никшић 2017.

институције.¹⁹⁹ Један од задатака овог истраживања управо је анализа начина на који су различити политички системи мењали приступ образовању и настави историје у складу са сопственим идеолошким и политичким потребама.

Као завршна година истраживања узета је 2020. година, јер је тада требало да буде заокружена реформа наставних програма историје за гимназије. Овом реформом предвиђено је да наставни програми више не буду усмерени искључиво на садржај, већ на исходе учења и развој компетенција.²⁰⁰ Нови програми ослањају се на предметне компетенције, кључне компетенције за целоживотно учење и компетенције за демократску културу.²⁰¹ При њиховом креирању узете су у обзир препоруке Савета Европе, као и документ *Принципи и смернице за квалитетну наставу историје* о коме је већ било речи, а који се бави изазовима савремене наставе историје.²⁰²

Један од најзначајнијих савремених француских антрополога, Морис Годелије (Maurice Godelier), транзицију описује као период прелаза, односно као посебну фазу у еволуцији друштва у којој долази до унутрашњих и спољашњих потешкоћа у репродукцији друштвених односа на којима је друштво до тада почивало. Током те фазе постепено се формирају нови друштвени и економски односи који, брже или спорије, постају општи услови новог начина функционисања друштва. Истовремено, дотадашњи начини мишљења, производње и рада почињу да губе свој друштвени значај, постепено се распадају и маргинализују. Понекад могу дуго опстајати на периферији друштвеног живота, све док се не угасе природним током или под утицајем свесних настојања друштвених група које се противе њиховој даљој репродукцији у корист нових модела мишљења, производње и рада.²⁰³

Укратко, појам транзиције може се употребити као једна од кључних одредница за опис друштва у Србији у периоду који је предмет ове дисертације. У условима већ сложеног односа између културе сећања и институционалног образовања о прошлости, као и у контексту сукоба доминантних и подређених култура и културних образаца, јавног и скривеног курикулума и сложеног процеса формирања историјске свести, транзициони процеси у значајној мери обележили су предмет овог истраживања — наставу историје у контексту европских интеграција и усвајања европске димензије образовања. Истовремено, иако је транзиција на нормативном нивоу наговестила већи простор за деловање „наставника еманципатора“, остаје отворено питање у којој мери је измењена реалност и присуство „наставника агресора“.

¹⁹⁹ M. Šuica, „Serbia“, In: *The Palgrave Handbook of Conflict and History Education in the Post-Cold War Era*, ed. L. Sajani, S. Lässig, M. Repoussi, Palgrave Macmillan, 2019, 553-567.

²⁰⁰ Исходи су јасно исказане тврдње о томе шта се од ученика очекује да зна, разуме и шта је способан да уради, покаже на крају одређеног периода образовања. Компетенције су обједињена и применљива знања, вештине, ставови, умења који оспособљавају ученика за квалитетан живот у друштву.

²⁰¹ Savet Evrope. (2018). *Kompetencije za demokratsku kulturu. Živjeti zajedno kao jednaki u kulturno raznolikim demokratskim društvima*.

²⁰² Council of Europe. (2018). *Quality History Education in the 21st Century: Principles and Guidelines*, Strasbourg.

²⁰³ Godelier, M, “L’analyse des processus de transition.” *Social Science Information* 26, no. 2 (June 1987): 265–283.

Конкретно у случају Србије погледати више код: В. Рибих, *Подељена нација. Српски национализам и политички сукоби у Србији 1990-2000*, Српски генеалогски центар, Београд 2005.

1. Европа и европска димензија у образовању и настави историје

1.1. Географске, историјске, политичке и културне границе Европе

Пружити дефинитиван, коначан, и пре свега једноставан одговор на питање шта се крије иза појма „Европа“ одувек је представљало велики изазов за научнике и истраживаче. Географска, историјска, културна димензија Европе, заједно са политичком, економском и друштвеном – доприносе његовој комплексности и проблему са којима се суочава свако ко покуша да га објасни. Да Европу не треба посматрати искључиво као географски ентитет, нагласио је британски историчар Питер Берк (Peter Burke) сада већ давне 1980. године, наводећи да је она концепт, идеја обликована различитим перцепцијама и наративима које је неопходно укључити и разумети приликом истраживања.²⁰⁴ Колико ова различита становишта посматрања и изучавања Европе утичу на контроверзност самог појма, указао је 1984. још један познати британски научник и професор Гај Нив (Guy Neave) следећим речима: „Постоји готово онолико тумачења о томе шта је „Европа“ била, шта јесте и шта би требало да буде, колико и интереса који о томе расправљају“ (превод ауторке).²⁰⁵ Другим речима, све расправе о значењу Европе нераскидиво су повезане са савременим политичким, економским и интелектуалним потребама.

Од епохе античке Грчке и Рима могу се пратити константне промене кроз које је Европа пролазила, а које су биле условљене бројним историјским и идеолошким струјањима. Према Ани Триандафилиду (Anna Triandafyllidou) и Руби Гропас (Ruby Gropas), постојале су хеленска, римска, хришћанска, мисионарска, модерна Европа, Европа нација, Европа тоталног рата, фашистичка Европа, подељена и уједињена Европа. Међутим, како ауторке тврде, ова еволуција није увек била линерна и флуидна.²⁰⁶ Премда инспирисани класичном Грчком и Римом, сматра се да су управо просветитељски мислиоци одиграли кључну улогу у обликовању јединствене Европе и европског идентитета, повезујући их са појмовима напретка, научне рационалности и верске толеранције. Овако постављени темељи за кохерентно разумевање Европе, које превазилази географске границе и усваја заједничко културно наслеђе, превасходно је требало да обезбеди „простор“ за прихватање верских различитости унутар хришћанства тог доба.²⁰⁷ Ову потребу за представљањем и разумевањем Европе као јединственог ентитета у 18. веку, Џеј Џи Еј Покок (J.G.A. Pocock) објашњава економским разлозима. Крвави верски ратови унутар хришћанства који су обележили поменути период у значајној мери су реметили трговачку делатност. Идеја Европе као територија држава повезаних трговином допринела је окончању сукоба, а самим тим и економском просперитету тих држава и друштава. Да су економски императиви били ти који су подстакли Европу ка институционалном уједињењу, Покок аргументује ситуацијом која је задесила европски континент након разарања која је донео Други светски рат и убрзаним повезивањем које је на крају резултирало и стварањем Европске уније.²⁰⁸

Суштински елемент сваког облика концептуализације Европе биле су, јесу и биће увек границе. Док је њихова улога у регулисању и дефинисању мобилности разумљива, право ауторитета њиховог одређивања, као и критеријуми по којима се разликују они „унутар“ од оних „споља“, врло су под знаком питања. Овде се опет уочава идентитет као кључни аспект. Попут других колективних идентитета, и европски је обликован различитим историјским,

²⁰⁴ P. Burke, *Sociology and History*, Allen and Unwin, London 1980, 21.

²⁰⁵ A. Convery et al, *Pupils' Perceptions Of Europe: Identity and Education*, Cassell Education, London 1997, 2.

²⁰⁶ A. Triandafyllidou and R. Gropas, *What is Europe?*, Routledge and Taylor & Francis Group, London and New York 2023, 16-44.

²⁰⁷ J. G. A. Pocock, "What Do We Mean by Europe", *The Wilson Quarterly*, Vol.21, No.1, 1997, 12-29; P. Stock, "What is Europe? Place, idea, action," In: Amin A. and Lewis P. (eds.) *European Union and disunion: reflections on European identity*, British Academy, London 2017, 23-28; Triandafyllidou and Gropas, *нав. дело*.

²⁰⁸ Pocock, *нав. дело*, 18.

социо-економским, субјективним и објективним факторима који су предмет врло живе интелектуалне расправе. У средишту ових дебата су питања природе европског идентитета – да ли је он претежно политички или културни; да ли је то наднационални идентитет који као кишобран окупља све националне или је у сукобу са њима?²⁰⁹ А да би се уопште покушало одговорити на ова питања, корисно је укратко представити развитак слике о себи коју је сама Европа имала.

Европски идентитет је тек у касном 17. веку, у периоду који се обично назива „доба открића“,²¹⁰ почео да поприма друштвене и културне димензије. Разлог за то највероватније лежи у чињеници да тада долази до све учесталијих сусрета са људима из других делова света. Ранија дихотомија „западна хришћанска Европа“ наспрам „источног исламског света“, постепено је замењена појавом западноевропског културног идентитета дефинисаног у контексту освајања „новог света“.²¹¹ Имајући у виду значај експанзије и колонизације које су спроводиле одређене европске државе у раном новом веку, неизбежно је вратити се на питање позиционираниости географских и културних граница Европе. Док јужна и северна граница делују релативно јасно дефинисане, а европски утицај на колоније у западним областима преко Атлантика није битно доводио у питање појам западне међе, источна граница је дуго збуњивала како интелектуалце тако и државнике и доносиоце политичких одлука.

Иако се назив „Европа“ првобитно односио у антици и раном средњем веку на Балканско полуострво, током византијског периода он се постепено померао ка западу, потискујући Балкан на периферију европске сфере. Византинци су се идентификовали не као Азијати или Европљани, већ као Римљани, препуштајући име „Европа“ Францима, Норманима и, од 11. века надаље, Римокатоличкој цркви. Источна експанзија ове „нове“ Европе одвијала се кроз оснивање католичких провинција заснованих на латинском језику и култури. Но, како је процес христјанизације потицао из два центра, Рима и Константинопоља, дошло је до спајања и сусрета различитих утицаја. Будући да нису постојале јасне копнене ни поморске границе, било је тешко прецизно одредити где се Европа завршава, а где почиње Азија.²¹²

Након османског освајања Балкана и присуства Татара у Источној Европи, ови региони су се додатно удаљили од европских културних веза. Ипак, источна граница остала је отворена током неколико векова барем до подизања гвоздене завесе и почетка хладног рата. Све до 1989. године, гвоздена завеса сматрана је источном границом европског света и како је навео немачки новинар Норберт Маре-Нидијек (Norbert Mappes-Niediek) „за послератну генерацију цела регија (источно од завесе) нестала је у идеолошкој магли“.²¹³ Мада су народи и државе са обе стране завесе делили географске, историјске и културне особености, били су политички и идеолошки подељени, при чему се западна страна сматрала истински „европском“. Међутим, падом Берлинског зида и нешто каснијим распадом Совјетског Савеза 1991. године питање нове источне границе европског света поново је постало актуелно.²¹⁴

Ратна разарања у Другом светском рату, али и нова поларизација у целом свету између капиталистичког Запада и комунистичког Истока, а поготово у Европи, изазвали су потребу за већим повезивањем. Прва институција која је подразумевала појачавање односа међу земљама на западу континента био је Савет Европе. Идеја о његовом оснивању потекла је од Винстона Черчила, који је у свом говору на Универзитету у Цириху 1946. године позвао на стварање уједињених европских држава чији би задатак био изградња и учвршћивање Организације

²⁰⁹ На тему дебата око европског идентитета, погледати: M. Andrén, *Thinking Europe: A History of the European Idea since 1800*, Berghahn Books 2022; A. Drace-Francis, *European Identity: A Historical Reader*, Bloomsbury Publishing 2013; D. Mishkova and B. Trencsényi (Eds.), *European Regions and Boundaries: A Conceptual History*, Berghahn Books 2017; A. Sierp, *History, Memory, and Trans-European Identity: Unifying Divisions*, Routledge 2014.

²¹⁰ Изрази попут „географска открића“, „доба открића“, „нови свет“ искоришћени су у овом раду да укажу на евроцентричну перспективу која је утицала на развитак европског идентитета.

²¹¹ Triandafyllidou, Gropas, *нав. дело*, 43.

²¹² Pocock, *нав. дело*, 17-19.

²¹³ N. Mappes-Niediek, *Podijeljeno nebo Evrope. Zašto Zapad ne razumije Istok*, Fabrika knjiga, Beograd 2024, 27.

²¹⁴ M. Shennan, *Teaching about Europe*, Cassell, London 1991, 22.

уједињених нација, и рад на спречавању сукоба у будућности. Као први практичан корак ка остварењу овог циља, Черчил је видео у оснивању Савета Европе,²¹⁵ који је званично и основан 5. маја 1949. у Лондону. Првобитно је окупио десет држава уједињених око кључних вредности за које би требало, како се наводи, организација да се залаже – демократију, људска права и владавину права.²¹⁶ За седиште организације одређено је да буде Стразбур у Француској, а до данас Савет Европе чини 46 чланица. За све земље чланице присуство у Савету Европе има извешан политички значај.²¹⁷ Поред оснивачке повеље, најважнији документ ове институције је *Европска конвенција о људским правима*, усвојена 1950. године. Све чланице су дужне истовремено да буду и потписнице ове конвенције чији је циљ заштита основних људских права и слобода; док би њено спровођење требало да надгледа Европски суд за људска права (основан 1959). Од свог оснивања, Савет Европе, претрпео је бројне измене, попут укидања смртне казне и јачања механизма који би требало да помогну земљама чланицама да развију правне и образовне елементе. Но, званично никада није напуштена идеја помоћи развоју демократије, људских права и владавине права.²¹⁸

Уједињење око вредности пратила је економска сарадња која је на крају водила и формалном успостављању јединственог европског тржишта. Прва европска супранационална организација која је економски повезала шест држава Европе (Француску, Западну Немачку, Италију, Белгију, Холандију и Луксембург) била је Европска заједница за угаљ и челик основана 1951. године. Потом су уследили Римски уговори из 1957. којима су оформљене Европска економска заједница (ЕЕЗ) и Европска заједница за атомску енергију. Овим организацијама су са једне стране постављени темељи за стварање заједничког тржишта, али и осигурано повезивање земаља западне Европе у случају угрожене безбедности од Совјетског Савеза.²¹⁹ Рад ЕЕЗ значајно се мењао у годинама након настанка до званичног оснивања Европске уније 1993. године. Превасходно је дошло три пута до проширења састава.²²⁰ Постепено је долазило и до уклањања трговинских баријера и тако су до 1968. године све унутрашње царине биле укинуте. Осигурана је и стабилност цена пољопривредних производа, као и укључење субвенција и регулације тржишта. Временом је ЕЕЗ развила и своје институције – Европску комисију, Европски парламент и Европски суд правде.

Све ово водило је потписивању уговора у Мастрихту 1992. године и формалним оснивањем Европске уније којим је уведено европско држављанство, и нешто касније и заједничка валута.²²¹ Према професору на Лондонској школи економије и политичких наука (LSE), Полу Стоку (Paul Stock), Европска унија је ревитализовала традиционалне идеје „европске слободе“ кроз залагање за тзв. „четири слободе“ – слободно кретање робе, људи, услуга и капитала међу државама чланицама Уније.²²² Након историјског прегледа европског уједињења, Триандафилу и Гропас издвојиле су такође и три основна начела и темеља Европе као политичког подухвата. То су: 1) обнова Европе са нагласком на заједничке корене европског идентитета и културе; 2)

²¹⁵ Свој говор Винстон Черчил је завршио речима – „*Нека Европа устане!*“ (*Let Europe arise*, превод ауторке). Winston Churchill, speech delivered at the University of Zurich, 19 September 1946, <https://rm.coe.int/16806981f3> (приступљено 28.02.2025).

²¹⁶ Десет држава оснивачица су: Белгија, Данска, Француска, Ирска, Италија, Луксембург, Холандија, Норвешка, Шведска и Уједињено Краљевство.

²¹⁷ Тако је и искључења Русије из Савета Европе након почетка рата у Украјини у марту 2022. године било заправо врло важно политичко питање, или питање захтева за чланство Косова* исте године чије прихватање би могло имати значајне политичке и правне последице, поготово за земље које не признају независност Косова.

²¹⁸ Сајт Савета Европе <https://www.coe.int/sr-RS/web/about-us>, Савет Европе. (1949). *Оснивачка повеља Савета Европе*; Савет Европе. (1950). *Европска конвенција о људским правима*. Доступно на https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/Convention_BOS (приступљено 28.02.2025).

²¹⁹ Страх од атомског наоружања примећује се у Черчиловом говору на Универзитету у Цириху који је само кулминирао након хладноратовских криза са краја 1940-их и почетка 1950-их.

²²⁰ Године 1973. укључени су: Уједињено Краљевство, Данска и Ирска; године 1981. Грчка; а 1986. Шпанија и Португал.

²²¹ European Union. (1992). *Treaty on European Union*, Official Journal of the European Communities, C 191, 1-112. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A11992M%2FTXT> (приступљено 28.02.2025).

²²² Stock, *нав. дело*, 27.

очување идеала демократије, либерализма, плурализма, јединства, сарадње, доброг управљања и социјалне правде, упркос свим спољним изазовима; и 3) осмишљавање нове заједничке будућности.²²³ Закључак који се намеће јесте да је формално политичко повезивање земаља европског континента превасходно имало за циљ економску обнову и коначно успостављање стабилности и материјалног просперитета након тешких деценија сукоба. Као једно од решења за премошћивање постојећих разлика до тада супротстављених страна у конфликтима, поред проналаска заједничког економског интереса, нашло се у идеји заједничког културног, историјског и институционалног наслеђа. У хладноратовској подели света након Другог светског рата, европске земље окупљене у првобитне политичке заједнице пронашле су и заједничког непријатеља – земље на источној страни континента руковођене комунистичким режимима и идеологијом. Међутим, нестанак Совјетског Савеза и источног блока, отворили су бројна питања о репрезентацији, али и само-репрезентацији уједињених европских земаља.

Отварање источне границе пратило је у стопу и формално политичко удруживање појединих европских земаља. Након четири проширења и једног напуштања, од 1993. до 2025. године,²²⁴ Европска унија броји 27 чланица, земаља врло различитог политичког, културног и економског историјског искуства. Иако сама Европска унија себе званично дефинише као „интегративни цивили, демократски и правни простор за политичке норме и економску регулацију“,²²⁵ не смеју се занемарити промене у њеној политици и активностима које су обележиле више од три деценије постојања. Како су се мењали погледи Европске уније на сопствену улогу и делатност најбоље се огледа у тексту Уговора из Мастрихта и свих његових измена до сада. Постоји шест измењених верзија – из 1997, 2002, 2006, 2008, 2010 и 2016. године и свака указује на промену околности у којима су се нашле државе чланице.²²⁶ Јединство одређеног броја европских земаља до почетка последње деценије 20. века заснивало се између осталог и на постојању заједничког „другог“, комунистичких земаља и друштава са друге стране завесе. Насупрот „једнопартијском, недемократском и комунистичком“ систему који је владао на истоку, Запад је себе представљао као „слободан свет“ прожет демократијом, либерализмом и капитализмом. Нестанак тог „другог“ довео је до преиспитивања сопственог постојања.²²⁷ Уговор из Мастрихта, односно Уговор о Европској унији, имао је задатак да врати сигурност и повеже чланица око креирања заједничке будућности. Њиме су постављени темељи Уније који се заснивају на ојачавању заједничког тржишта, увођењу јединствене и стабилне валуте, и раду заједничких демократских институција. Наводи се да базу овог уједињења чине слобода, демократија, поштовање људских права и основних слобода, и владавина закона. Према овом тексту, поред подстицања даљих европских интеграција, Унија треба да ради на јачању европског идентитета кроз промоцију мира, сигурности и напретка, и то не нужно само у земљама чланицама.²²⁸ Међутим, приметно је да недостаје дефинисање појмова „Европа“ и „европски“, као и уочавање разноликости у тумачењу и прихватању појма „демократија“ у различитим чланицама Уније.²²⁹ Оно што је, пак, наглашено јесте да се народи и друштва Европске уније разликују, али да ће сви радити на уважавању историје, културе и традиција

²²³ Triandafyllidou, Gropas, *нав. дело*, 48, 69.

²²⁴ Прво проширење било је 1995. године – Аустрија, Финска и Шведска; друго, тзв. „велико проширење“ било је 2004. године – Кипар, Чешка, Естонија, Мађарска, Летонија, Литванија, Малта, Пољска, Словенија и Словачка; треће је било 2007. године – Бугарска и Румунија; и четврто 2013. када је Хрватска постала чланица. У јануару 2020. године се Уједињени Краљевство званично повукло из Европске уније.

²²⁵ М. Emerson, „Just good friends? The European union's multiple neighbourhood policies“, *The International Spectator: Italian Journal of International Affairs*, Vol. 46 No. 4, 2011, 46.

²²⁶ Детаљну анализу преамбула Уговора из Мастрихта о Европској унији и свих измењених верзија изнела је А. Khalil, „The evolution of EU's 'self-presentation': 1992-2016“, *Review of Economic and Political Science*, Vol. 7, No. 3, 2022, 217-233.

²²⁷ А. Khalil, *нав. дело*, 222-223.

²²⁸ European Union. (1992). Treaty on European Union.

²²⁹ Анализа Алие Калил упућује на разлику између типове и моделе демократије у Француској и Немачкој које преамбула Уговора из Мастрихта не препознаје.

других; као и оснаживању припадности заједници европских народа.²³⁰ Помен „европског наслеђа“ које је „културно, религијско и хуманистичко“ први пут се у некој верзији уговора помиње 2008. године и то након тзв. „великог проширења“ 2004. године када је у Европску унију ушао велики број земаља из некадашњег источног блока.²³¹ Иако читање искључиво Уговора о Европској унији, не сме водити доношењу чврстих закључака о политици ЕУ, овај базни документ ипак упућује на одређене тенденције и/или превиде. Поред тога што би се могле отворити значајне дебате историчара и истраживача на тему сличности и разлика бројних делова Европе, овако наглашено заједничко европско наслеђе проблематично је и у аспекту „религијског“, које се највероватније односи на хришћанске, или јудео-хришћанске традиције. Ово је важно поменути у контексту растуће исламофобије која се тих година јавља у Северној Америци и Европи, и чијем смиривању овакав исказ нимало није помогао. Анализа свих каснијих верзија уговора о Европској унији након Маастрихта упућује да су на промене у највећој мери утицале спољнополитичке околности, и то односи између Сједињених Америчких Држава, Русије и арапских земаља. Почетак 21. века обележили су терористички напади које је пратило распиривање сукоба на Блиском истоку, и док је исламски тероризам у САД био представљен као спољна претња, то је у Европи постало унутрашње питање. Заједно са Арапским пролећем 2011. године и новим таласом избеглица, већ постојећа исламофобија је додатно ојачала што је такође резултирало и порастом утицаја десничарских политичких лидера и организација, и уопште преиспитивање останка у оваквој врсти политичке заједнице. Са друге стране, односи са Русијом нису имали ништа мањи ефекат на промишљање чланица Уније и њихово деловање.²³²

Премда је економско повезивање и успостављање јединственог тржишта било од великог значаја, недовољно јасно дефинисани постулати и основне вредности, створили су погодно тло за неразумевање и самостално тумачење које не води нужно јединственом циљу. Укључивање једних понекад је водило и води искључивању других, а показало се и да границе унутар саме политичке заједнице ипак постоје. Више од три деценије након стварања Европске уније и даље се 1989. година сматра „годином чуда“²³³ и почетком великог „повратка у Европу“ некадашњих комунистичких земаља.²³⁴ Међутим, упркос формалном прикључивању знатног броја држава централне и источне Европе и Балкана, тај процес обележили су вишеструки изазови. Чешки политиколог Ладислав Цабада (Ladislav Cabada) уочио је парадокс да се, уместо наставка европеизације вредности, сећања и идентитета, у земљама централне и источне Европе које су постале део европске заједнице све више чују гласови против Европе и Европске уније. Потрага за тзв. „другом Европом“, традиционалнијом и ауторитарнијом чија је окосница национална држава, постала је све присутнија и на западу континента након економске кризе 2008, и додатно након велике миграционе кризе са Блиског истока 2015. године. Иако можда имагинарна у формално-институционалном смислу, многи су тада осетили границу између „старе“ и „нове“ Европе.²³⁵ Могу се пронаћи два разлога за успостављање наратива о одвојености истока и запада. Цабада први објашњава ауто-стереотипима друштва централне, источне Европе и Балкана наспрам западноевропских држава. Ови стереотипи подразумевају комплекс жртве – народа који су увек били на удару и заправо штитили европску цивилизацију од непријатеља, али да то никада у довољној мери није било препознато од стране Запада. Овај комплекс је неретко злоупотребљаван од стране популистичких влада у овим земљама превасходно у контексту анти-ЕУ политике. Други, врло распрострањен и

²³⁰ European Union. (1992). Treaty on European Union.

²³¹ European Union. (2008). *Consolidated Version of the Treaty on European Union*. Доступно на: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:C:2008:115:TOC> (приступљено 01.03.2025)

²³² Додатна анализа различитих утицаја на измене Уговора о Европској унији код А. Khalil, *нав. дело*.

²³³ T. Kavaliauskas, *Europe Thirty Years After 1989: Transformations of Values, Memory, and Identity*, BRILL 2020, 1.

²³⁴ Цитат Мартина Брусиса у тексту L. Cabada, *East-Central Europe Searching for "(European) Values: How to be more proud than the "Proud Periphery"?* In: T. Kavaliauskas (Ed.), *Europe Thirty Years After 1989: Transformations of Values, Memory, and Identity*, BRILL 2020, 20.

²³⁵ Cabada, *нав. дело*, 8-9.

укорењен, наратив је онај о константном каскању у развоју и модернизацији за својим западним европским сународницима. Он у себи садржи комплекс инфериорности, али и осећај разочараности.²³⁶ Цивилизација и просвећеност која је очекивана са запада још од периода средњег века и ренесансе, претворила се у колонизацију и заиста, истражујући прошлост, готово читав 19. век управо је обележила борба народа централне и источне Европе и Балкана за самосталност и слободу.²³⁷ Њихов положај и борба у датом тренутку били су националног карактера, што би могло бити и једно од објашњења зашто борба за очување националног наспрам европског идентитета и даље постоји. Историјско искуство под комунистичким режимима након Другог светског рата, узима се као још један аргумент „назадности“ ових земаља.²³⁸ Цабада помиње неколико аутора пореклом управо из тих земаља који су писали о „лажној“ или „половичној“ модернизацији пре 1989.²³⁹ Са друге стране, поједини политички представници „старе Европе“ нису се ни трудили да помогну својим источноевропским колегама у разобличавању ових предрасуда. Аустријски историчар Филип Тер (Philipp Ther) у својој књизи наводи да је „асиметрија између запада и истока Европе очита“ и да три фактора утичу на страх чланица потписница оснивања Уније – недовољно учествовање у револуцијама 1989, страх од конкуренције на тржишту рада, и страх од дељења благостања са новим чланицама.²⁴⁰ Овакав однос између западних и источних земаља Европе, према немачком политикологу Мартину Брусису (Martin Brusis), одржава се и захваљујући наративу који изједначава модернизацију и европеизацију. А како либерални модернисти виде европеизацију као последњу фазу вестернизације, популистичким лидерима омогућени су и додатни аргументи у прилог угрожености и неопходне заштите националног.²⁴¹

Однос европског и националног представљао је потенцијалну тачку спорења од почетка политичког повезивања земаља Европе. Једном од првих конвенција Савета Европе која је у великој мери одредила идентитет како те организације, тако и других институционалних органа „једињене“ Европе, направљен је покушај да се овакви изазови предупреду. У питању је *Европска културна конвенција* из 1954. године која у већ свом првом члану наводи да се од свих земаља потписница очекује да ће преузети све одговарајуће мере да заштите и подстакну развој свог националног доприноса заједничком културном наслеђу Европе.²⁴² Из овога следи да национално заправо није у сукобу са европским и да се све тековине различитих европских нација и култура сливају у исти ток који се третира европским културним наслеђем. Препознавање „заједничког“, овај документ види кроз омогућавање прилика за учење језика, историја и цивилизација других народа и друштава на континенту.²⁴³ Другим речима, прихватање „себе“ као дела једне шире целине, видело се као решење потенцијалног спора. Да ли је ово био предуслов за стварање чвршће економске повезаности, или потраге за заједничком културом не би било да није постојао одређени економски интерес – остаје отворено. Но, значај делатности Европске економске заједнице током целокупног њеног постојања за одржавање оваквог односа између европског и националног заиста је био велики. Нестанком источног блока, овакав принцип морао је бити мало редигован. Како су управо разлике између истока и запада континента заправо биле те које су додатно помогле изградњу

²³⁶ Цабада се осврће на концепт Руританије (*Ruritania*) који је осмислио британски писац Ентони Хоуп (Anthony Hope) у 19. веку која треба да опише католичку земљу централне Европе, уређену као апсолутистичку монархију, где се говори немачки и где постоји велики друштвени јаз између западне урбане елите и руралних етничких заједница на периферији. Cabada, *нав. дело*, 11-12.

²³⁷ Овде се превасходно мисли на народе који су живели у Хабзбуршкој монархији.

²³⁸ R. Holzmann, D. Ritzberger-Grünwald, and H. Schuberth, *30 Years of Transition in Europe: Looking Back and Looking Beyond in CESEE Countries*, Edward Elgar Publishing 2020, 1-5.

²³⁹ Cabada, *нав. дело*, 14.

²⁴⁰ P. Ther, *Europe since 1989: A History*. Translated by Charlotte Hughes-Kreutzmüller, Princeton University Press, 2016, 229-230.

²⁴¹ Cabada, *нав. дело*, 21-22.

²⁴² Council of Europe. (1954). *European Cultural Convention*. Доступно на: <https://rm.coe.int/168006457e> (приступљено 06.03.2025), члан 1.

²⁴³ Исто, члан 2.

и самоодржање јединства, готово преко ноћи су морале да се занемаре и прилагоде. Као одговор на питање које су то европске вредности које би могле да деле један Швајцарац, Норвежанин и Украјинац, Вацлав Хавел, политичар и бивши председник Чешке Републике одговорио је да су то оне „које су проистекле из најбоље традиције и стеченог историјског искуства“. Као неке од вредности поменуо је: „поштовање људских права, владавину права, грађанско друштво, осећај за друштвену праведност, бригу о природи и окружењу“.²⁴⁴ У прилог свему наведеном, говоре и резултати научног чланка о перцепцији Европе и европског идентитета међу универзитетским студентима широм континента објављеног 2020. године. Његов циљ био је да сумира сва до тада направљена истраживања ове тематике како би се помогло доносиоцима будућих европских политика. Резултати су показали да се виђење Европе најчешће повезује са демократским принципима, грађанском сарадњом, мирном коегзистенцијом, политичком стабилношћу, људским правима и заштитом слобода појединца. У економском смислу, ове вредности прате богатство, либерализам и евро као валута; док су тачке повезивања – заједничке традиције, етничка разноликост и слична културна и историјска искуства.²⁴⁵

Антрополошки гледано, европски идентитет један је од колективних идентитета који прихватају појединци приликом „психолошко-социолошког или социо-политичког процеса везивања за европски простор или политичку заједницу обликовану интеграцијом“.²⁴⁶ Међутим, он није нужно исто што и чланство било у Европској унији, било у Савету Европе. Закључци мало пре поменуте синтезе истраживања са младима показују да европски идентитет врло зависи од контекста, али и да постоји већа вероватноћа повезивање одређене групе са Европом уколико се уочи његов бенефит. У случају младих то је на првом месту олакшана мобилност – образовна, академска, а потом и пословна.²⁴⁷ Сам осећај припадности или не заједници европских народа превазилази политичка, културна и религијска ограничења и не може се искључиво пратити према формалном припадању одређеном политичком ентитету. Но, у истраживању Европе неопходно је бити свестан свих стварних и имагинарних граница, јер су управо оне те које ће одредити даљи правац истраживања и тумачења. Узајамни утицаји званичних политичких и економских циљева институција уједињене Европе и социо-културних потреба друштава који их чине изградиће оно што се зове европска димензија.

1.2. Европска димензија образовања

Да европска димензија образовања није исто што и европска перспектива јасно објашњава Маргарет Мекги (Margaret McGhie). Европску перспективу она види као „процес сензибилизације за различите културе, ставове и уверења у циљу развијања европског идентитета“, док димензију дефинише као „начин размишљања заснован на скупу принципа, смерница или вредности који помажу да се разуме јединство у различитости и одговорности појединаца као грађана Европе“ (ауторкин превод).²⁴⁸ У свом зборнику из 1994. године, Колин Брок (Colin Brock) и Витолд Туласјевич (Withold Tulasiewicz) бавили су се образовном политиком јединствене Европе. Том приликом објаснили су европску димензију образовања као знање које ученици треба да стекну о европском континенту; као вештине које треба да развију у познавању језика, комуникацији и преговорима у друштвеном животу; и као ставове

²⁴⁴ Cabada, *нав. дело*, 21.

²⁴⁵ E. Cores-Bilbao, M. del Carmen Méndez-García, M. Carmen Fonseca-Mora, „University students’ representations of Europe and self-identification as Europeans: a synthesis of qualitative evidence for future policy formulation“, *European Journal of Futures Research* (2020) 8:1, 5.

²⁴⁶ S. Duchesne, „L’identité européenne, entre science politique et science fiction“, *Politique Européenne* 30(1):7, 2010.

²⁴⁷ E. Cores-Bilbao, M. del Carmen Méndez-García, M. Carmen Fonseca-Mora, *нав. дело*, 5-11.

²⁴⁸ M. McGhie, „The European Dimension“, In E. Ends and R. Lenaerts (eds.) *The European Dimension in Education. Report on the 4th International Symposium*, Netherlands: National Institute for Curriculum Development (SLO), 1993, 33.

који би требало да их подстакну на посвећеност Европи у будућности.²⁴⁹ Другим речима, европска димензија образовања треба да омогући изградњу и одржање европског идентитета и свести, где, за разлику од европске перспективе, није довољно само познавање Европе већ и активно учествовање у њеном свакодневном друштвеном, културном и политичком функционисању. Из свега наведеног, може се закључити да европска димензија у образовању представља врло динамичан процес којим се подразумева образовање у Европи (кроз омогућавање младима да учествују у европској заједници), образовање о Европи (кроз подучавање младих о свим сличностима и разликама унутар европског континента), и за Европу (кроз подстицање младих да се баве питањима и решавају проблеме за добробит заједнице).²⁵⁰

Аутори једне од студија са краја 1990-их година, која анализира како ученици перципирају Европу, представили су два приступа мапирања и разматрања европске димензије и њених последица по образовање. Први приступ назвали су „нормативним“ јер се он налази и истражује у званичним документима. Он би требало да покаже како се европска димензија институционално прописује и спроводи. Други приступ је назван „истраживачки“ и има за циљ да академски истражи значења, примену и последице европске димензије у образовању.²⁵¹

1.2.1. Нормативни приступ европској димензији образовања

Нормативни приступ европској димензији у образовању углавном комбинује препоруке за њено укључивање које су дали Европска унија и Савет Европе, заједно са одговорима на те препоруке појединих држава чланица. образовање је увек било осетљиво подручје и третирано као кључни „механизам за изградњу нације“. То је један од разлога, како је приметила Ставрула Филипу (Stavroula Philippou), зашто је напуштање његове „националне улоге“ и увођење европске димензије представљало озбиљан изазов.²⁵² Током шездесетих и седамдесетих година 20. века, заједница европских држава у сектору образовања фокусира се на економске односе. На мети су били техничко и стручно образовање, превасходно са циљем ојачавања заједничког тржишта рада и школовање новог кадра које може да одговори његовим потребама. Прва званична употреба фразе „европска димензија“ искоришћена је 1976. године када је Европска економска заједница донела свој први акциони програм у области образовања.²⁵³ Годину дана касније (1977), „европска димензија“ поменута је и у саопштењу ЕЕЗ-а које било насловљено *Ка европској образовној политици*; да би се тек током 1980-их година појавиле јасне тенденције за укључивање европске димензије у културним, друштвеним и политичким оквирима.²⁵⁴

Пресудан тренутак за дефинисање образовних циљева европске димензије било је усвајање *Резолуције Савета и министара образовања о европској димензији у образовању* из 1988. године. Поред првобитних циљева припреме и обучавања младих за економску и друштвену сарадњу унутар Европске економске заједнице, у овом документу се наводе: јачање осећаја европског идентитета и приближавање младима вредности и темеља европске цивилизације – попут принципа демократије, социјалне правде и поштовања људских права.²⁵⁵ Текст ове

²⁴⁹ Brock, C. and W. Tulasiewicz (Eds.), *Education in a Single Europe*. Routledge, 1994.

²⁵⁰ Convery, A. et al, *нав. дело*, 4-5.

²⁵¹ Исто, 3.

²⁵² S. Philippou, "The "Problem" of the European Dimension in Education: a principled reconstruction of the Greek Cypriot curriculum", *European Educational Research Journal*, Vol. 4 No.4, 2005, 344.

²⁵³ Council of the European Communities (1976), *Resolution of the Council and of the Ministers of Education meeting Within the Council Of 9/2/76 Comprising an Action Programme in the Field of Education*, Official Journal of the European Communities, No C 38/3, 19.2.76.

²⁵⁴ Philippou, *нав. дело*, pp. 344.

²⁵⁵ *Resolution of the Council and the Ministers of Education Meeting within the Council on the European dimension in education of May 24 1988* (1988), Office for Official Publications of the EC, Luxembourg, 1.

резолюције препоручује државама чланицама да интегришу европску димензију у своје образовне системе (школске програме, наставне материјале и обуку наставника), као и да подстакну мере за успостављање контаката између ученика и наставника из различитих земаља. Предложена је и размена информација и развој наставних материјала и обука на нивоу целе Европске економске заједнице.²⁵⁶ Ову промену објашњавају Ен Конвери (Anne Convery) и њене колеге у својој, већ поменутој, студији и томе како ученици посматрају Европу. Аутори се позивају на америчког академика и истраживача у области образовања, Д. Г. Малкеја (D. G. Mulcahy) и његов рад насловљен *У потрази за европском димензијом у образовању* из 1991. године, где се наводи да заједница европских земаља више није искључиво економског типа и да јој је потребна боља културна и друштвена интеграција. Из овог разлога су активности попут подстицања мобилности и размене ученика и наставника, учења језика, оснивања међународних школа и стручног усавршавања наставника добиле на значају.²⁵⁷ Ову промену важно је сагледати у ширем контексту краја хладног рата када због нестанка „другог“ мора да се редифинише сопствено јединство.

Потписивање Уговора о Европској унији у Мастрихту 1992. године отворило је потпуно ново поглавље у процесу увођења европске димензије не само у више и стручно образовање, већ и у опште образовање.²⁵⁸ Овим уговором предложене су неке од стратегија за боље и ефикасније укључивање европске димензије образовања, као што су – учење и подучавање језика држава чланица; размена технологија и искустава; модернизација наставних планова; сарадња образовних институција; подстицање учења на даљину; специјализација и усавршавање наставног особља; мобилност и размена ученика, студената, наставника и образовних административних службеника; и признавање предмета, диплома и студирања у високом образовању у другим земљама.²⁵⁹

Након Уговора из Мастрихта уследила су још два званична документа који су потврдили нове тенденције прихватања европске димензије у процесу целокупног образовања током живота – *Зелени документ о европској димензији у образовању* из 1993. и *Бели документ о образовању и обуци* из 1995. године. Премда су оба документа доста критикована због стављања тежине на економске исходе укључивања европске димензије у образовање (као што је проширење тржишта рада на европски ниво),²⁶⁰ они истичу и важност заједничких вредности и грађанске одговорности. У *Зеленом документу* јасно стоји да су општи европске димензије образовања: 1) једнакост и једнаке могућности за све; 2) учење младих о њиховим одговорностима у друштву; 3) развијање интересовања за целоживотно учење; 4) припрема ученика за прилагођавање технолошким променама и припрема за лакши прелазак у свет рада. Овај документ уједно има и тзв. „додатну вредност“, односно наглашен посебан циљ који би требало да допринесе јачању идеје европског грађанина кроз поштовање различитих културних и етничких идентитета и борбу против свих облика ксенофобије и шовинизма.²⁶¹ Са друге стране, *Бели документ* много веће тежиште ставља на образовање које се тиче потребних професија и струка на европском тржишту рада у наредном веку. Но, и овде је наглашено да је „суштински циљ образовања и обуке одувек био лични развој и успешна интеграција Европљана у друштво помоћу дељења истих вредности, преношења културног наслеђа и учења самосталности“.²⁶² Кроз сва ова документа провлачи се идеја образовања чији финални производ треба да буде узорни грађанин новоуспостављене европске заједнице. Тај грађанин

²⁵⁶ Исто, 2-3.

²⁵⁷ Convery. et al, нав. дело, 3.

²⁵⁸ Philippou, нав. дело, 345.

²⁵⁹ European Union. (1992). Treaty on European Union.

²⁶⁰ Philippou, нав. дело, 347.

²⁶¹ Commission of the European Communities. (1993). *Green Paper on the European Dimension of Education*, com (93) 457, Brussels, September 29, 1993, 5-6.

²⁶² Commission of the European Communities. (1995). *White Paper on Education and Training*, com (95) 590, Brussels, November 29, 1995, 3.

има вештине и знања да одговори свим изазовима тржишта и друштва са краја миленијума, али истовремено осећа одговорност и препознаје своју европску културу и цивилизацију.

Након постављања основа европске димензије образовања током последње деценије 20. века, она се индиректно провлачила кроз документа која су на различите начине уређивала функционисање Европске уније. Међутим, због пада интересовања грађана за Европску унију почетком двехиљадитих, који се огледао у слабом одзиву на европским изборима и у потреби за бољим информисањем младих о ЕУ и њеним вредностима, према налогу Европског парламента урађена је студија о постојећем стању европске димензије образовања. Том приликом, урађено је и истраживање са младима о њиховом односу према Европи као политичкој заједници. Резултати су показали да више од половине младих концепт грађанина Европске уније посматра кроз могућност да слободно путују, живе и студирају у некој од чланица, али и да свега 22% испитаника повезује овај вид грађанства са гласањем на европским изборима у њиховој земљи. Иста анализа је утврдила да школе имају кључну улогу у развоју информисаног и активног европског грађанства, нарочито часови историје, географије, страних језика, грађанског васпитања и економије (како самостално, тако и кроз међупредметне садржаје, билингвалну наставу, школске пројекте и међународне размене) али да наставници често немају довољно подршке, обуке и приступа квалитетним материјалима.²⁶³ Са препорукама које је донео, овај документ је послужио као аналитичка основа за будуће европске образовне политике и да помогне Европском парламенту да осмисли мере које ће омогућити да европска димензија постане видљивији, систематичнији и квалитетнији део образовања у Европи.²⁶⁴

Значајнији акти који су касније донети на овом пољу су *Бели документ Савета Европе о интеркултуралном дијалогу* Савета Европе из 2008,²⁶⁵ а наредне године и нови стратешки документ европске сарадње који је требало да уреди образовне циљеве до 2020. године. Наведени циљеви у којима се може препознати европска димензија су пре свега они који говоре о мобилности и имплементацији целоживотног учења. Ове идеје се препознају од раније, али док је пре било на нивоу развијања интересовања за усавршавањем током целог живота, то сада готово да постаје један од образовних императива. Потом следе промоција једнакости, друштвене кохезије, активних грађана, као и подстицање предузетништва.²⁶⁶ Ово се такође могло видети и пре, али само у траговима или као „додатна вредност“. Документа која су касније публикована изузетно мало говоре о образовању. Ако се образовање и помиње, то је поново у контексту целоживотног учења и доминантних расправа о све већој просечној старости европске популације.²⁶⁷ Са друге стране, 2017. године, Европска комисија и Европски парламент донели су заједнички документ који је требало да подстакне јачање европског идентитета и социјалне кохезије управо кроз образовање под слоганом „*уједињени у*

²⁶³ European Parliament. Directorate-General for Research. (2003). *The European Dimension in Secondary Education in Europe: A Comparative Study of the Place Occupied by the European Union in the Secondary Education Curriculum in the Member States and in the Candidate Countries*. Education and Culture Series, EDUC 113 EN, Brussels.

²⁶⁴ Препоруке Европског парламента биле су: јачање европске димензије у настави, систематска обука наставника, развој заједничке европске базе знања, увођење европског печата квалитета за наставне материјале, боља координација иницијатива и обезбеђивање лакшег приступа информацијама кроз националне и европске портале.

²⁶⁵ Council of Europe. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue. "Living Together As Equals in Dignity"*, Strasbourg.

²⁶⁶ European Commission. (2009). *Council conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training ("ET 2020")*, Official Journal of the European Communities, C119, 2-10. Доступно на: https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=oj:JOC_2009_119_R_0002_01#:~:text=European%20cooperation%20in%20education%20and%20training%20for%20the,as%20a%20whole%20in%20a%20lifelong%20learning%20perspective (приступљено 08.03. 2025).

²⁶⁷ Па и кључни стратешки документ Европске комисије из 2017. за развој Европе до 2025. године само у том контексту помиње образовање - European Commission. (2017). *White Paper on the Future of Europe. Reflections and scenarios for the EU27 by 2025*. Доступно на: https://commission.europa.eu/publications/white-paper-future-europe_en (приступљено 08.03.2025).

различитости“.²⁶⁸ Овај мото, праћен све већим прихватањем различитости, постао је окосница и Препорука Савета Европске уније о промовисању заједничких вредности, инклузивног образовања и европске димензије наставе из 2018.²⁶⁹ У овом документу, индикативно је и што се са европске димензије у образовању фокус преусмерава на европску димензију наставе.²⁷⁰ На основу овога, хрватски истраживач Марко Турк закључује да се сада у центар процеса постављају наставници, као носиоци промена у европском образовању.²⁷¹

1.2.2. Истраживачки приступ европској димензији образовања

Преиспитивање европске димензије образовања и критика нормативног приступа, односно званичних политичких докумената, основни су задаци истраживачког приступа. У представљању научне перспективе европске димензије образовања, Ставрала Филипу је класификовала три категорије истраживача и научних погледа на ову тему. Прву групу назвала је „слављеничком“. Овде се европска димензија образовања ограничава на фолклор, стереотипне и чињеничне садржаје и акценат је стављен на позитивне аспекте европске прошлости. Друга група представља „скептичне“ ставове који одбацују европску димензију као образовни приоритет; док „комбиновани“ погледи, као трећа група, препознају како користи тако и ризике укључивања европске димензије у образовне системе. Радови и истраживачи који припадају овој групи залажу се за идеју трансформације коју европска димензија може донети образовању.²⁷² Ова подела свакако није стриктна и иако врло добро осликава научне дебате и дискусије на пољу европске димензије са краја другог и почетка трећег миленијума, она се у новијим расправама и тумачењима лагано губи. Већина радова новијег датума на ову тему користе „комбиновани“ приступ износећи изазове са којима се друштва и образовање у Европи суочавају и предлажући потенцијална решења на нека од њих. Кључна разлика између ове три категорије није у похвалама или критикама, већ у перцепцији укључивања европске димензије у образовање, односно у одређивању колика је и каква (или не) корист тог процеса по европску заједницу.

Сви приступи, а преваходно слављенички, увођење европске димензије у званичан курикулум виде као прилику за остваривање ширег и важног друштвеног циља, а то је веће и боље разумевање између народа и култура.²⁷³ Са друге стране, овај процес носи са собом неколико изазова. Анализирајући образовна документа, програме и пројекте званичних институција европске политичке заједнице, различити аутори и заступници сва три приступа износили су недостатке који би се могли груписати по неколико питања. Прво питање које се отворило још почетком деведесетих година 20. века јесте оно које се тиче садржаја и форме, односно, како треба да изгледа европска димензија у образовном процесу. У истраживању заснованом на извештајима влада држава чланица, уочена је претерана усмереност на чињенице и информације, уместо на развитак свести и активног учествовања у друштву.²⁷⁴ Другим речима, укључивање европске димензије образовања се претежно изводило у форми богаћење садржаја курикулума информацијама, уместо темељнијим реформама приступа

²⁶⁸ European Commision. (2017). *Strengthening European Identity through Education and Culture*. Доступно на: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0673> (приступљено 08.03.2025)

²⁶⁹ Council of the European Union. (2018). *Council recommendation on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching*, Official Journal of the European Union C195/1. Доступно на: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0607%2801%29> (приступљено 08.03.2025).

²⁷⁰ Реч education замењена је речју teaching.

²⁷¹ M. Turk, „Twenty-five Years of the European Dimension in Education in Croatia: Research Origins, Theoretical Deficiencies, and the Future Development Pathway“, *Journal of Social Science Education* 22 (1), 2022, 180.

²⁷² Philippou, *нав. дело*, 346-347.

²⁷³ G. H. Bell, *Developing a European Dimension in Primary Schools*, David Fulton, London 1991, 110.

²⁷⁴ R. Ryba, „Toward a European Dimension in Education: intention and reality in European Community policy and practice“, *Comparative Education Review*, 36(1), 1992, 10-24.

образовању. Ово је углавном последица традиционалних концепција образовања и погледа на прошлост које се претежно заснивају на доминантно националним идејама и за које се не може рећи да су у међувремену нестале.

Други сет критика тиче се европског културног јединства. Европска култура, како је дефинисана у образовном дискурсу Европске уније, према Пеу Хансену (Peo Hansen), намеће европски идентитет заснован на етно-културним основама, чиме се искључује немали број становника Уније.²⁷⁵ У свом закључку, он се осврће на већ поменути *Бели документ о образовању и обуци* из 1995. године у деловима где се наводи „наслеђе традиција које је омогућило Европи да прва спроведе технолошку и индустријску револуцију“ и да „бити Европљанин значи имати предност културног наслеђа неупоредиве разноликости и дубине“.²⁷⁶ Хансен тврди да културно и историјско наслеђе које је изграђено на основама јудео-хришћанских веровања и грчко-римским филозофским традицијама ипак није заједничко свим људима који живе на територији Европске уније. На основу овога, он закључује да су европска култура и принципи европске димензије, дефинисани Резолуцијом из 1988. године и утемељени на демократији, социјалној правди и поштовању људских права, заправо узајамно искључиви.²⁷⁷ На сличном трагу, Џон Ричи (John Ritchie) износи проблем потенцијалног различитог тумачења и интерпретације појмова на којима се заснива европска димензија која би могла довести до узајамног неразумевања и неслагања.²⁷⁸ Разумевање вредности попут: демократије, мултикултурализма и интеркултурализма, толеранција, солидарности, људских права, друштвене једнакости; али и самих активности као што су: учења језика, мобилности, пројеката и грађанског учествовања – у недостатку прецизног дефинисања, може бити посве другачије у различитим друштвима и културама унутар европске заједнице.

Треће питање у вези ове теме које отварају различити истраживачи јесте питање ефикасности програма чији је задатак реализација укључивања европске димензије у процес образовања, попут рецимо мобилности и размена студената, наставника и ученика.²⁷⁹ Другим речима, пропитује се колико су ови програми доступни, коме, и у којој мери. То све води ка последњем сету питања/критика који је у директној вези са појмом „европског грађанина“ и на које начине европска димензија треба да помогне његово формирање према нормативним документима. Од почетка деведесетих у студијама се коментарише својство европске димензије образовања у унапређењу економске ефикасности на нивоу Европе и дефинисање „грађанина“ кроз његов економски допринос.²⁸⁰ Међутим, консензус постоји да „Европљанин“ мора да познаје европску историју, културно наслеђе и рад европских институција, и да поштује и негује људска права. Треба да буде отворен и да прихвата различитости, као и да поседује осећај европског идентитета. Према Нини Валстром (Ninni Wahlström), „Европљанин“ такође треба да буде вешт у решавању конфликта и вођењу дијалога.²⁸¹ Од 2015. године, у радовима је све присутнија и идеја европског идентитета који је истовремено и глобалан и европски, као и идеја културне интеракције и грађанства које се заснива на демократији и европеизацији.²⁸² Поред идентитета и различитих неопходних вештина за живот

²⁷⁵ Hansen, P, „Schooling a European Identity: ethno-cultural exclusion and nationalist resonance within the EU policy of ‘The European dimension in education’“, *European Journal of Intercultural Studies*, 9(1), 1998, 5-23.

²⁷⁶ Commission of the European Communities (1995), White Paper on Education and Training, 50.

²⁷⁷ Hansen, нав. дело, 14.

²⁷⁸ J. Ritchie, „Europe and the European Dimension in a Multicultural Context“, *European Journal of Intercultural Studies*, 8, 3, 1997, 291-301.

²⁷⁹ Philippou, нав. дело, 48-349.

²⁸⁰ Видети више код: C. Lowe, „Education and European Integration“, *International Review of Education*, 38(6), 1992, 579-590; M. McLean, „The European Union and the Curriculum“, *Oxford Studies in Comparative Education*, 5(2), 1996, 29-46.

²⁸¹ N. Wahlström, „A European Space for Education Looking for Its Public“, *European Educational Research Journal*, 9, 4, 2010, 432-443.

²⁸² A. Diestro Fernández and J. M. V. López, „Towards a European supranational policy of education based on the European Dimension on Education“, *Bordón, Revista de pedagogía*, 67, 1, 2015, 101-116; L. Tăușan, „The

и рад у 21. веку, поново се говори о тржишту рада и потребама за његовим усклађивањем са образовањем у Европи.²⁸³ Марко Турк у свом чланку о увођењу европске димензије у образовни процес у Хрватској сматра да, иако је њен настанак повезан са политикама Европске уније, европска димензија не сме бити евроцентрична и затворена према културама и идејама из других делова света. Према Турку, она представља парадигму која има задатак да формира самосталног и одговорног грађанина света (не само Европе) који је у стању да разуме различите локалне, регионалне, националне и глобалне перспективе.²⁸⁴

Истовремено све веће отварање према свету, али и уочавање особености мањих заједница (на нивоу региона, државе или локалне средине) последица је више околности. Прва је свакако чињеница да због изузетно убрзаног технолошког развоја, свет никада није био повезанији и да је сусрет европског и неевропског грађанина неминован. Прилив становништва са Блиског истока који је последица велике миграционе кризе настале услед ратова који се на тој територији уз кратке прекиде воде већ неколико деценија, само је осигурао овај сусрет. Друга околност је та да се у 21. веку политичкој унији европских народа све више придружују земље које су у најскоријој прошлости биле у сукобима. Неке су се већ придружиле, док су неке на путу придруживања. Но, у сваком случају европско образовање треба да обезбеди стабилност и сигурност свих својих чланица и један од начина је препознавање, али и узајамно поштовање различитости и развијање вештина дијалога. Наравно, обе околности диктирају, али и бивају условљене потребама тржишта.

1.2.3. Европска димензија у програмима и иницијативама Европске уније и Савета Европе

Идеје мобилности, размене и повезивања које представљају неке од стубова европске димензије у образовању огледају се и у конкретним активностима и иницијативама које су спроводиле институције уједињене европске заједнице. Међу првим програмима који су управо ово имали за циљ био је Еразмус програм, који данас повезује више од 4.000 институција високог образовања у 37 земаља и у коме је, од његовог почетка, учествовало око 14 милиона људи. За потребе његове реализације, од 2014. године када је постао саставни део ширег Програма за целоживотно учење, издваја се 40% укупног буџета, што је неупоредиво више у односу на друге мање образовне иницијативе које такође чине овај програм.²⁸⁵ Иако је годинама Европска комисија подржавала сличне идеје и иницијативе, 1987. Еразмус програм представљен је Савету Европе и Европском парламенту и убрзо усвојен. Овај програм промовисао је и пружао финансијску подршку међу-универзитетским контактима и сарадњи, са посебним акцентом на мобилност студената. Он се заправо надовезао на Комет програм чији је задатак било подстицање размене између универзитета и индустрије.²⁸⁶ Током деведесетих био је интегрални део других образовних иницијатива,²⁸⁷ да би 2007. године ушао у састав активности и буџета Програма за целоживотно учење (Lifelong Learning Programme), заједно са програмима: Коменски (Коменијус) – подршка предуниверзитетском образовању (од обданишта до средње школе), Леонардо да Винчи – подршка иницијалној професионалној обуци и каснијем усавршавању стручњака (укључујући праксе и приправнички стаж),

Compulsory Education in Romania inside the context of the European dimension of education“, *Educatia* 21, 13, 2015, 1-9.

²⁸³ Ogienko, O, „European Dimension of Adult Education Policy“, *UNESCO Chair Journal Lifelong Professional Education in the XXI Century*, 1, 2020, 22-26.

²⁸⁴ Turk, *нав. дело*, 193.

²⁸⁵ European Commission. (2011). *The Lifelong Learning Programme: education and training opportunities for all*. Видети више на сајту <https://ec.europa.eu/education/> (приступљено 18.03.2025).

²⁸⁶ Више се може сазнати на Еразмус + сајту <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/about-erasmus/history-funding-and-future#intro> (приступљено 18.03.2025).

²⁸⁷ У периоду од 1995. до 2006. био је део ширег образовног програма под називом „Сократ“ (Socrates).

Грундтвиг – помоћ на пољу образовања одраслих, Трансверзалним програмом који је на изванредан начин требало да прати сарадњу међу доносиоцима политика, ефикасно ширење идеја целоживотног учења и резултата пројекта, и Жан Моне програм чији је задатак било пружање подршке институцијама за потребе евроинтеграција.²⁸⁸ Управо сложеност Програма за целоживотно учење указује на значај који је Европска унија придавала, и придаје и даље образовању као главном стубу своје политике. Подржавање, и у финансијском и у експертском смислу, свих нивоа образовања заједно са активностима и институцијама које се залажу за процес евроинтеграција јасно упућује на тезу о образовању као основном средству ширења европских политичких идеја.

О важности универзитетског образовања, говори још једна активност коју су крајем деведесетих година 20. века предузеле европске земље – потписивање Болоњске декларације. Ова декларација је резултат Болоњског процеса који је имао за циљ усклађивање стандарда квалитета и квалификација унутар високог образовања европских земаља ради формирања јединственог европског простора високог образовања (European Higher Education Area).²⁸⁹ Године 1999. године, 29 министара образовања из различитих европских земаља потписало је ову декларацију која до данас обухвата укупно 48 држава потписница. Главни конкретни резултати Болоњског процеса су формирање истоветне структуре високог образовања (подела на основне, мастер и докторске студије), као и заједничког система диплома и оцена квалитета знања које носе. Овим се омогућава лакши пренос диплома и наставак студија на другим високошколским институцијама. Треба поменути и да ова декларација није уговор нити конвенција и да државе потписнице немају никакве правне обавезе. Примена Болоњске декларације, учествовање и сарадња су добровољни. Једини услов приступања јединственом европском простору високог образовања јесте прихватање и потписивање Европске културне конвенције из 1954. године.²⁹⁰ Овакво уједначавање високог образовања по стандардима и квалификацијама иде у прилог и свим критикама европске димензије да је њена улога превасходно проширење, али и одржавање стабилности тржишта рада. Болоњски процес би требало, макар у идеји, да осигура стручну радну снагу спремну да одговори на економске, политичке и друштвене потребе уједињене Европе.

Европска димензија у образовању огледа се такође у бројним иницијативама и препорукама Савета Европе. Једно од поља деловања европске димензије јесте у образовању за демократско грађанство и људска права. Идеје за усмеравање образовања у Европи на овај начин сежу још од Културне конвенције, међутим тек деведесетих година 20. века добијају мало јасније обресе. Коначно је 2010. године усвојена и Повеља Савета Европе о образовању за демократско грађанство и образовању за људска права,²⁹¹ коју је заједнички донело свих 47 држава чланица

²⁸⁸ European Commission. (2011). *The Lifelong Learning Programme: education and training opportunities for all*.

Треба поменути да сви потпрограми носе име по европским мислиоцима и иноваторима: Еразму Ротердамском (лат. Desiderius Erasmus Roterodamus) – холандском августинском теологу и филозофу из друге половине 15. и прве половине 16. века; Јану Амосу Коменском (лат. Comenius) чешком педагогу, филозофу и политичару из 17. века; Леонарду да Винчију – италијанском уметнику и проналазачу са краја 15. и почетка 16. века; и Николају Грудтвигу (дан. Nikolai Frederik Severin Grundtvig) – данском писцу, теологу, филозофу и политичару из 19. века. Жан Моне (Jean Monnet) је, пак, био француски политичар, економиста и дипломата који се сматра једним од оснивача идеје Европске уније.

²⁸⁹ Јединствени европски простор високог образовања (European Higher Education Area) је и званично представљен 2010. године током конференције министара у Будимпешти и Бечу поводом десетогодишњице од започињања Болоњског процеса.

²⁹⁰ Видети више на <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process> (приступљено 18.03.2023), текст Болоњске декларације доступан је и на српском језику на

<https://web.archive.org/web/20091127233359/http://www.mp.gov.rs/userfiles/dokumenti/visoko/Bolonjska.PDF> (приступљено 26.03.2025).

²⁹¹ Овој повељи су претходили Други самит шефова држава и влада Савета Европе у Стразбуру 1997. године где је изражена „*жеља за развојем образовања за демократско грађанство, заснованог на правима и одговорностима грађана, као и укључивању младих у цивилно друштво*“ што је довела до одлуке да се покрене

и која је наведена у оквиру Препорука из те године.²⁹² Кључна намера ове повеље и целокупног програма је обезбеђивање обуке од најранијег узраста о демократским правима и одговорностима у друштву са посебним освртом на поштовање различитости и људских права и основних слобода.²⁹³ Овим је требало да се обезбеди премошћивање различитости које постоје у европским друштвима и осигура заједничка образовна основа – демократско учествовање у друштву и људска права и слободе.

Један од конкретнијих корака предузетих по овом питању било је публиковање *Компетенције за демократску културу: живети заједно као једнаки у културно разноликим друштвима* 2016. године.²⁹⁴ Овом публикацијом представљена је теоријска основа нових компетенција које се препоручују у европском образовању, док је целокупна идеја додатно разрађена у документу под називом „Референтни оквир компетенција за демократску културу“.²⁹⁵ Компетенције за демократску културу су, према овом документу, дефинисане као способности да се активирају и примене релевантне вредности, ставови, вештине, знања и/или разумевања за живот и рад у друштву сложених структура и односа (етничких, културних, верских) који се заснива на интеркултуралном дијалогу и узајамном уважавању.²⁹⁶ Важно је поменути да термин „демократска култура“ треба да укаже на однос између демократије и институција, односно да демократија не може постојати без демократских институција и закона, као и да такве институције и законе не могу функционисати у пракси ако нису већ утемељени у култури, тј. ако се демократија не јавља у вредностима, ставовима и праксама које деле грађани и институције.²⁹⁷ Са друге стране, сам Референтни оквир представља свеобухватан ресурс за планирање, имплементацију наставе и учења, али и оцењивања компетенција за демократску културу. Он је алат који би требало да служи као помоћ у изради наставних планова и програма, педагошких метода и оцењивања погодних за различите образовне контексте и системе. Његова главна одлика је оснаживање и подстицање свих актера процеса образовања (како доносиоца одлука, тако и ученика и наставника) да допринесу и активно учествују у креирању наставе.²⁹⁸ Иако саме компетенције за демократску културу могу деловати помало апстрактно,²⁹⁹ уз помоћ дескриптора и смерница понуђених у Референтном

акциони план за образовање за демократско грађанство. Ово се све може пронаћи у Препорукама о образовању за демократско грађанство из 2002. године - Council of Europe Committee of Ministers. (2002). *Recommendation Rec (2002)12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship* (Adopted by the Committee of Ministers on 16 October 2002 at the 812th meeting of the Ministers' Deputies).

²⁹² Council of Europe Committee of Ministers. (2010). *Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* (Adopted by the Committee of Ministers on 11 May 2010 at the 120th Session).

²⁹³ Више о образовању за демократско грађанство и образовању за људска права може се видети на сајту: [https://www.coe.int/en/web/edc/what-is-edc/hre#{%2210617363%22:\[3\]}](https://www.coe.int/en/web/edc/what-is-edc/hre#{%2210617363%22:[3]}) (приступљено 23.08.2025)

²⁹⁴ Savet Evrope. (2016). *Kompetencije za demokratsku kulturu: živeti zajedno kao jednaki u kulturno raznolikim demokratskim društvima*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

²⁹⁵ Council of Europe. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Издање на српском језику: Savet Evrope. (2020). *Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu*, Strazbur.

²⁹⁶ Референтни оквир, 1. књига, 32.

²⁹⁷ Исто, 69.

²⁹⁸ Исто, 19-20.

²⁹⁹ Модел компетенција за демократску културу садржи укупно 20 компетенција које су груписане као вредности, ставови, вештине, знање и критичко разумевање. У вредности спадају: 1) вредновање људског достојанства и људских права; 2) вредновање културне разноликости; 3) вредновање демократије, правде, поштења, једнакости и владавине права. Ставови подразумевају: 1) отвореност према другим културама, као и другим уверењима, погледима на свет и праксама; 2) поштовање; 3) грађански дух; 4) одговорност; 5) самоефикасност; 6) толеранција према двосмислености. Као вештине наводе се: 1) аутономне вештине учења; 2) вештине аналитичког и критичког размишљања; 3) вештине слушања и опажања; 4) емпатија; 5) флексибилност и прилагодљивост; 6) језичке, комуникативне и вишејезичке вештине; 7) вештина за сарадњу; 8) вештине за решавање сукоба. Код знања и критичког разумевања истиче се: 1) знање и критичко разумевање себе; 2) знање

оквиру, оне су операционализоване и конкретизоване што олакшава њихову употребу у наставним плановима и активностима. Ево неколико дескриптора основног нивоа знања (очекује се да већина деце може да усвоји) на основу којих се може проценити у настави развијање компетенција за демократску културу:

Табела 1: Примери дескриптора који одговарају одређеним компетенцијама

	ДЕСКРИПТОР	КОМПЕТЕНЦИЈА
1)	<i>Тврди да увек треба поштовати људска права.</i>	Вредности – Вредновање људског достојанства и људских права
2)	<i>Промовише гледиште да је потребно да људи буду толерантни према различитим уверењима других у друштву.</i>	Вредности – Вредновање људског достојанства и људских права
3)	<i>Тврди да би школе требало да подучавају ученике демократији и како да делују као демократски грађани.</i>	Вредности – Вредновање демократије, правде, поштења, једнакости, и владавине права
4)	<i>Показује интересовање за учење о уверењима, вредностима, традицијама и погледима на свет других људи.</i>	Ставови – Отвореност према другим културама као и другим уверењима, погледима на свет и праксама
5)	<i>Даје простор другима да се изразе.</i>	Ставови – Поштовање
6)	<i>Изражава спремност за сарадњу и рад са другима.</i>	Ставови – Грађански дух
7)	<i>Показује и прихвата одговорност за сопствене поступке.</i>	Ставови – Одговорност
8)	<i>Изражава уверење у властиту способност да разуме питања.</i>	Ставови – Самоефикасност
9)	<i>Добро се уклапа са другим људима који имају разна другачија гледишта.</i>	Ставови – Толеранција према двосмислености
10)	<i>Показује способност да утврђује изворе за учење (нпр. људе, књиге, интернет).</i>	Вештине – Аутономне вештине учења
11)	<i>Користи се доказима да подупре своје мишљење.</i>	Вештине – Вештине аналитичког и критичког размишљања
12)	<i>Пажљиво ће саслушати другачија мишљења.</i>	Вештине – Вештине слушања и опажања
13)	<i>Зна да препозна када је другу/другарици потребна његова/њена помоћ.</i>	Вештине – Емпатија
14)	<i>Мења мишљење уколико му/јој се аргументовано покаже да је то неопходно.</i>	Вештине – Флексибилност и прилагодљивост
15)	<i>Зна да изрази своје мишљење о неком проблему.</i>	Вештине – Језичке, комуникативне и вишејезичне вештине
16)	<i>Изграђује позитивне односе са другим људима у групи.</i>	Вештине - Сарадња
17)	<i>Зна да комуницира пристојно са сукобљеним странама.</i>	Вештине - Сарадња
18)	<i>Зна да опише сопствене мотивације.</i>	Знање и критичко разумевање себе
19)	<i>Зна да објасни како тон гласа, контакт очима и говор тела могу помоћи у комуникацији.</i>	Знање и критичко разумевање језика и комуникација

и критичко разумевање језика и комуникација; 3) знање и критичко разумевање света: политике, права, људских права, културе, култура, религија, историје, медије, економије, околине, одрживости.

1.2.4. Глобална и европска димензија образовања

Тема образовања није само важна на подручју европског континента или европске политичке заједнице, и да би се европска димензија у образовању заиста разумела, значајно је испратити ову тему у ширем контексту. У овом процесу, неприкосновену улогу играју рад и активности Организације Уједињених нација за образовање, науку и културу, односно УНЕСКО-а, који је, од свог оснивања 1945. године, организовао велики број различитих конференција, иницијатива и састанака у вези образовања и писмености као једних од основних људских права.³⁰⁶ Међутим, три су светске конференције, под покровитељством ове организације, утабале у размаку од десет, односно петнаест, година стазу развита образовања на глобалном, па и европском нивоу. Мото сва три скупа било је „образовање за све“ који се заснивао на основном принципу да је образовање фундаментално људско право које мора бити свима доступно, бесплатно и квалитетно. Конференције су одржане у Џомтијену на Тајланду 1990,³⁰⁷ у Дакару у Сенегалу 2000.³⁰⁸ и у Инчону у Јужној Кореји 2015. године.³⁰⁹ Резултати ових скупова биле су две светске декларације о обавезном и квалитетном образовању коме сваки појединац у свету треба да има приступ, као и три оквира деловања (укључујући и шест регионалних) у којима су предложени конкретни кораци за остваривање циљева донетих на овим догађајима.³¹⁰ Свеобухватност ових докумената помогла је конкретизацији универзалног права на образовање и његово претварање у достижан циљ.

Упоређујући оно што је била визија образовања у последњој деценији 20. века међу представницима европских институција и стручњака окупљених на светској конференцији у Џомтијену, уочавају се разлике које више упућују на карактер и потребе друштва о којима говоре. Док је Европа по свом званичном политичком уједињењу видела образовање као инструмент за јаче политичко и културно повезивање и премошћивање дотадашњих разлика, свет је морао да се суочи са последицама које велике неједнакости у различитим друштвима на пољу образовања носе. Аутори и потписници Светске декларације из Џомтијена препознали су да велики број деце у свету, од којих већину чине девојчице, немају приступ основном образовању, што је показало и да број одраслих који су функционално неписмени достиже 960 милиона (од ког су две трећине чиниле жене). Такође су уочили да чак и формално присуство у обавезном образовању, не води уједно и нужном знању за рад и привређивање у друштву.³¹¹ Ово, међутим, нису били проблеми са којима су се суочавала европска друштва и народи. Јача

³⁰⁶ Тако је наведено у Декларацији о људским правима из 1948. године. Текст декларације може се пронаћи на https://sr.wikisource.org/wiki/%D0%9E%D0%BF%D1%88%D1%82%D0%B0_%D0%B4%D0%B5%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%80%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%98%D0%B0_%D0%BE_%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D0%BC%D0%B0_%D1%87%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D0%BA%D0%B0 (приступљено 28.03.2025).

³⁰⁷ Конференција из Џомтијена насловљена је „Образовање за све: Испуњавање основних потреба за учењем“ и окупила је делегате из 155 влада, 20 међудржавних тела, и преко 150 невладиних организација.

³⁰⁸ Конференција одржана у Дакару носила је наслов „Образовање за све: Испуњавање наших заједничких обавеза“.

³⁰⁹ Светски образовни форум из Инчона носио је назив „Ка инклузивном и правичном квалитетном образовању и целоживотном учењу за све“ и окупио је преко 1600 учесника из 160 земаља.

³¹⁰ У Џомтијену су усвојени: *Светска декларација о образовању за све* и *Оквир деловања за испуњавање основних потреба за учењем*. UNESCO. (1990). *World Declaration on Education for All and the Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Jomtien, Thailand.

У Дакару је усвојен: *Оквир за деловање, образовање за све: Испуњавање наших заједничких обавеза*. UNESCO. (2000). *Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our collective commitments*. World Education Forum, Dakar, Senegal. Доступно на:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147#:~:text=The%20Dakar%20Framework%20for%20Action%20is%20based%20on,the%20state%20of%20basic%20education%20around%20the%20world.> (приступљено 02.04.2025).

У Инчону су усвојени: *Инчонска декларација и Оквир деловања за спровођење Циља одрживог развоја 4*. UNESCO. (2015). *Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure Inclusive and Equitable Quality Education and Promote Lifelong Learning Opportunities for All*. Paris.

³¹¹ UNESCO. (1990). *World Declaration on Education for All and the Framework for Action*, Преамбула Декларације, 1 (у документу 5).

партнерства, чвршћа сарадња, укључивање породице и локалне заједнице, као и већи фокус на усвајање корисних знања и вештина и борба за присутнију инклузивност, свакако су заједнички. Но, док се свет и даље борио да осигура свима основно људско право на образовање, Европа је могла да размишља о његовој политичкој, културној и економској употреби.

У погледу улоге и перцепције образовања, деведесете године 20. века обележене су значајном трансформацијом. Образовање за трећи миленијум подразумевало је више од искључиво преношења информације. Његова срж, макар према документима УНЕСКО-а, постало је прихватање основних принципа и вредности поштовања људских права и разумевање других култура. Истовремено су овај период обележиле образовне реформе у многим земљама које су истицале да су уџбеници и други наставни материјали неопходни као подршка успостављању поверења, мира, узајамног разумевања, толеранције и поштовања људског достојанства.³¹² До почетка 21. века, многи проблеми уочени на скупу у Џомтијену, осетно су смањени. У десет година, порастао је генерални ниво писмености код одраслих и забележено је значајно, али и даље ограничено побољшање у полно-родној структури деце и младих у основном образовању.³¹³ Међутим, док се релативно успешно излазило на крај са изазовима побројаним на претходној конференцији, на форуму у Дакару расправљало се и о новим. Пре свега, стручњаци и доносиоци образовних политика из целог света, суочили су се са једне стране са демографским падом, а са друге и са неуједначеним разумевањем и дефинисањем значења, сврхе и садржаја основног обавезног образовања које треба стићи до сваког становника планете. Примећене су огромне разлике у контекстима у којима се образовни процес одвија, и немогућност да се пронађе исто решење за све. На крају, установљен је и проблем да се приликом разматрања што већег проширења приступа образовању, занемарио његов квалитет и корисност како за појединца, тако и за заједницу у којој се живи и ради. Важно је нагласити да се током догађају у Дакару, расправљало и о глобализацији која је истовремено представљена и као прилика и као велики друштвени изазов. Закључено је да док велика повезаност и зависност економије и друштава могу помоћи смањење сиромаштва и неједнакости, глобализација носи са собом и опасност од формирања тржишта знања на коме је учествовање привилегија појединих.³¹⁴

Питање квалитета образовања, отворено на овом светском скупу, покренуло је дискусије које трају и данас и које врло дотичу и европски политички и географски простор. Као основ квалитетног образовања, учесници скупа у Дакару, узели су: писменост, рачунску писменост и основне животне вештине,³¹⁵ а коју годину касније, у документ који је настао као резултат 166. седнице извршног одбора УНЕСКО-а 2003. године, квалитетно образовање представљено је као образовање за мир, људска права и демократију, али и образовање за одрживи развој. Другим речима, оно треба да се заснива на учењу кроз цео живот, учењу да се зна, дела и постоји, као и учењу које ће омогућити трансформацију друштва.³¹⁶ Према закључцима са ове седнице, подршка квалитетном образовању треба да се одвија на пољу: одрживог развоја, образовања за мир и људска права, ревизије курикулума и наставних материјала, и образовања наставника,³¹⁷ што је су у великој мери тенденције и европских образовних политика у 21. веку.

Како је уочена неравнотежа између различитих региона, форуму у Дакару претходило је неколико регионалних конференција, такође у организацији УНЕСКО-а, одржаних током 1999. и 2000. на којима су изнети предлози активности за побољшање образовања у тим деловима света. Скуп посвећен образовању у Европи и Северној Америци одржан је у Варшави, у

³¹² UNESCO. (2003). *Promoting quality education: Education for peace, human rights and democracy; education for sustainable development; curricula, educational tools and teacher training*. Executive Board, 166th session. Доступно на: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129748> (приступљено 02.04.2025).

³¹³ UNESCO. (2000). *Dakar Framework for Action, Education for All*, 13.

³¹⁴ Исто, 13-15.

³¹⁵ Исто, 15-17.

³¹⁶ UNESCO. (2003). *Promoting quality education*, 1-3.

³¹⁷ Исто, 5.

Пољској, почетком 2000. године,³¹⁸ и на њему је усвојен *Регионални оквир деловања за Европу и Северну Америку*.³¹⁹ Посебна пажња на конференцији у Варшави била је усмерена ка пост-социјалистичким друштвима источне и централне Европе и проблемима са којима су се она суочила приликом економске транзиције на економију отвореног тржишта. У финансијском смислу, то је утицало на смањење буџета који је био намењен образовању што је довело до мањих плата наставног кадра, као и опадање квалитета наставних средстава. Оваква ситуација је, у погледу једнакости, довела до потражње финансијске подршке од родитеља и локалне заједнице, што је за последицу имало опадање квалитета и готово искључивање сиромашнијих регија и деце која долазе из сиромашнијих породица. Ово све у тренутку писања текста Регионалног оквира деловања још увек није утицало на осетан пад броја деце у основном обавезном образовању, али је упућивало на изазове који ће уследити. Но, овде се наводи да је приметно све чешће одустајање од школовања, поготово међу припадницима маргинализованих заједница, што је водило ка недовољно квалитетној квалификацији за обављање легалних делатности, као и зависности од наркотика и малолетничкој деликвенцији.³²⁰

Дискусије и питања отворени на конференцији УНЕСКО-а у Пољској у значајној мери одговарају ономе о чему су расправљали и одлучивали европски стручњаци и образовне власти на преласку миленијума. На првом месту, то је идеја да квалитетно образовање треба да подстакне интрекултурални дијалог, активно учествовање у друштву и заједници, и развитак вештина учења током целог живота, а да су начини за његово успостављање - већа аутономија наставника и повезивање са локалном средином и породицом, као и са потребама и интересовањима ученика. Оно што се, пак, разликује јесу разматрања последица политичких и економских промена које су потресле источну и централну Европу. На конференцији у Пољској, а потом и у Сенегалу, изнете су мане и потенцијално негативни ефекти преласка на економију отвореног тржишта, као и могућности, али и проблеми које процес глобализације доноси. За ове теме се не може рећи да су биле у значајнијој мери заступљене у документима који су се тицали укључивања европске димензије у образовни процес. Њиховом анализом стиче се утисак да је, поготово у годинама уочи великог проширења Европске уније 2004. године, много већи фокус био на повезивању и уједначавању занемарујући негативне пратеће појаве које су се одразиле управо на доступност квалитетног образовања, толико представљани „стуб“ и светске и европске образовне визије.

У првој деценији 21. века, документа светских организација на пољу образовања углавном су осликавала одлуке и активности предложене током конференције у Дакару. Може се рећи да је пажња претежно била посвећена аспектима инклузије и њеном увођењу у образовање. Томе сведоче, на пример, следећа документа: *Конвенција о заштити и промоцији разноликости у културним изразима* из 2005. године, *Конвенција о правима особа са инвалидитетом* из 2006. године, или *Декларација Уједињених нација о правима домородних народа* из 2007. године.³²¹ Све ово је инкорпорирано у нову декларацију из Инчона у Јужној Кореји која пружа и нешто мало другачије објашњење квалитетног образовања. У његову дефиницију, сада је додато и подстицање креативног, критичког мишљења, аналитичности, сарадње и радозналости. Квалитетно образовање би требало да допринесе развоју неопходних вештина, компетенција и прилагођавању животу и раду у савременом, технолошком друштву.³²² Према тексту

³¹⁸ На конференцији у Варшави присуствовало је 39 представника влада Европе и Северне Америке и представника међудржавних и невладиних организација.

³¹⁹ UNESCO. (2000). *Regional Framework for Action: Europe and North America*. Adopted at the Conference on Education for All in Europe and North America, Warsaw, Poland, 6–8 February 2000, у оквиру UNESCO. (2000). *Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our collective commitments*. World Education Forum, Dakar, Senegal, 64.

³²⁰ Исто, 64-65.

³²¹ Више о увођењу инклузије у образовање видети у: UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris. Доступно на: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849> (приступљено 02.04.2025).

³²² UNESCO. (2015). *Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*, 26.

Декларације и Оквиру деловања из Инчона, квалитетно образовање је инклузивно и кључно у промовисању демократије и људских права, као и јачању глобалног грађанства, толеранције и грађанског ангажмана (активизма), и одрживог развоја. Намера је да образовање олакша интеркултурални дијалог и побољша поштовање културне, верске и језичке разноликости, које су од виталног значаја за постизање социјалне кохезије и правде.³²³

Идеја образовања за будућност представљена у Јужној Кореји поред тога што је део вишестепеног процеса, у великој мери је послужила као основа свим препорукама, оквирима и програмима који су доношени и спровођени од стране европских просветних институција у последњих неколико година. Крилатица „*уједињени у различитости*“, Референтни оквир Компетенција за демократску културу, целоживотно учење, инклузивно образовање за грађанина света спремног на дијалог и прихватање у потпуности другачије културе и спремног за активно учествовање у друштву – могу се пронаћи и у глобалној визији образовања. Одрживи развој се свуда провлачи као један од образовних императива који је могућ искључиво припремањем, како младих тако и одраслих, становника континента и целе планете да одговоре на друштвене изазове (од сукоба и ратова, до природних непогода). Међутим, оно што се такође може приметити приликом анализе званичних докумената водећих образовних институција и организација који приказују савремени однос према образовању јесте да недостаје преиспитивање, или макар ситни облик сумње, да ли предложене стратегије и активности заиста могу у потпуности подржати и испунити све зацртане циљеве и то подједнако у свим деловима света.

Да ли претварање света у такозвано „глобално село“ води занемаривању особности и посебности различитих културних и историјских идентитета? Да ли увођење прогресивних, али врло општих правила устројства и понашања доводи до њиховог међусобног потирања? Слично питање може се поставити и у вези са трансформацијом европске димензије, односно политикама Европске уније и Савета Европе, које су често под снажним утицајем глобалних геополитичких дешавања. Да ли ове трансформације воде ка контрадикторностима? И какви су, у том контексту, ефекти примене европске димензије у образовању? Ово су само нека од кључних питања која је важно имати на уму приликом даљег проучавања ове теме. Како се ова теза бави европском димензијом у настави историје, даљи фокус биће на европском погледу на „заједничку“ прошлост — односно, на томе које лекције из прошлости се сматрају важним и вредним за европско образовање и за креирање фигуре „европског грађанина света“.

1.3. Европска димензија у настави историје

Из приложеног се може видети да је формално образовање кључно у погледу креирања, али и одржања идеје европског јединства и политички свесног и друштвено активног грађанина Европе. Оно око чега се слажу и стручњаци и политичари јесте да је управо образовање из домена друштвених наука, а поготово историје и географије, од виталног значаја у овом процесу. Ове научне дисциплине, бавећи се предметом свог проучавања, омогућавају усвајање како знања, тако и свих поменутих вештина и ставова неопходних за испуњење циљева које је су зацртале европске образовне и политичке институције. Међутим, управо због њиховог значаја, ове дисциплине су препознате и као врло ризикантне и неотпорне на манипулацију, јер и свега парцијалне или делимично пристрасне информације могу водити друштвеном неспоразуму, па и конфликту.³²⁴

Идеја „Европе“ у настави историје може се званично пратити још од прве конференције Савета Европе у Калву 1953. године. Један од закључака те прве конференције, под називом „Европска идеја у настави историје“, био је да се историја не сме користити као средство пропаганде за европско уједињење, већ као начин за борбу против традиционалних предрасуда

³²³ Исто.

³²⁴ UNESCO. (2003). *Promoting quality education*, 7 (став 40).

међу различитим европским народима и за утврђивање чињеница у циљу њиховог даљег развоја у савременим државама. Нагласак је био на подучавању и учењу о прошлости ради бољег разумевања садашњости. Са друге стране, учесници су изразили и страх од тога да се новија историја не предаје у школама и као аргумент за ову забринутост навели су: „Ако млађа генерација не буде учила новију историју од историчара, остаће потпуно под утицајем штампе, филма, радија и сл.“.³²⁵ Један од разлога за увођење европске димензије у наставу историје, према тексту са ове конференције, био је развој критичког мишљења код младих путем представљања различитих перспектива о истом питању. Такође је на крају наглашено и да сврха учења историје треба да буде „да ученик постане свестан и својих права и својих обавеза као члана европске заједнице“.³²⁶ Важно је такође поменути да је ова конференција водила усвајању већ поменуте Културне конвенције Савета Европе, која представља камен темељац европске сарадње на пољу културе, образовања, омладине и спорта. Циљ овакве промоције културне сарадње било је неговања заједничког регионалног културног идентитета и историје која превазилази националне оквире.³²⁷

Међутим, питање како укључити европску димензију у наставу историје (од курикулума до самих часова) отворило је бројне расправе у академској заједници. Британски историчар Роберт Страдлинг је на ову тему отворио можда најважније питање: шта најбоље дефинише Европу – заједничко културно и историјско наслеђе или њена разноликост? Оба приступа имају своје позитивне стране, али и незанемарива ограничења. Са једне стране, приказивање европске историје као низа заједничких историјских феномена и заједничке културе, укорењене у грчко-римској филозофској традицији, јудео-хришћанским веровањима и етици, као и заједничком уметничком и архитектонском наслеђу, уједно је и прилично искључујуће. Иако се на тај начин представљена европска историја може лако пратити још од антике, она искључује неке од својих кључних елемената. На пример, шта је са оним деловима европског континента који нису били директно под утицајем претходно поменутог „заједничког наслеђа“ (племена и народи који су живели северно од Римског царства, итд), или са свим оним неевропским утицајима који су обликовали европску историју (као што су арапска или османска политика, економија, филозофија, итд)? Као пример таквог приступа, Страдлинг је навео уџбеник европске историје из 1993. године, који је уредио Фредерик Делуш (Frederic Delouche), а који представља хронолошки преглед европске прошлости од праисторије до модерног доба. Страдлинг објашњава да су при избору садржаја коришћена три критеријума: елементи сличности, једна цивилизација са различитим културама и заједнички европски феномени. Међутим, уочени су и недостаци, а то су: одсуство историје Русије и Источне Европе, одсуство приказа европске мултикултуралности, одсуство историје жена, као и научног и технолошког утицаја.³²⁸

Супротно од првог приступа, други подразумева подучавање историје Европе као прошлости и садашњости разноликости – историје различитих језика, религија, етничких група, националности, култура, животних услова, итд. Поред тога, не ради се само о разликама у географском смислу унутар самог континента. Не треба заборавити да су поједине европске земље у време колонијалних експанзија поседовале територије широм света. Овај приступ значи и подучавање о сукобима, сукобљавањима и напетостима различите природе, уз

³²⁵ Оригинални цитат: „If the younger generation is not taught recent history by historians, they will be left exclusively to the influence of press, film, radio, etc.“. Council of Europe. (1953). Conference on “The European Idea in History Teaching”. Calw, Germany, 4-12 August 1953. Текст конференције доступан у публикацији: Council of Europe (1995), *Against bias and prejudice. The Council of Europe's work on history teaching and history textbooks. Recommendations on history teaching and history textbooks adopted at the Council of Europe conferences and symposia, 1953-1995*, Council for Cultural Co-operation (CDCC), Strasbourg S. 13f.

³²⁶ Оригинални цитат: „...it is possible to make the pupil aware of both his rights and his duties as a member of the European community.“ Исто.

³²⁷ Council of Europe. (1954). *European Cultural Convention*.

³²⁸ Р. Страдлинг, *Настава европске историје двадесетог века*, Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд 2003, 22-23.

истицање политичке и економске динамичности и креативности. Како пише Страдлинг, потенцијални ризик овог приступа јесте стицање фрагментиране слике европске прошлости, уместо прегледа у ком би се могли објаснити неки општи обрасци. У истом смислу, постоји ризик занемаривања узрочно-последичних веза и ширег контекста.³²⁹

1.3.1. „Заједничка“ европска прошлост

Два теоријска приступа које је поменуо Роберт Страдлинг илуструју један од проблема са којима су се суочили, и са којим се и даље суочавају доносиоци европских политика на теме културе сећања и учења историје. Колико је тешко ускладити врло сложену историју европског континента и пронаћи „најбољи“ пут до „заједничког“ наратива о прошлости, сведочи последња резолуција Европског парламента о овом питању која је усвојена почетком 2024. године, али која је уједно и резултат вишедеценијских расправа. Већ сам наслов – *О европској историјској свести*, отвара немали простор за дискусију. Насловљена европска историјска свест се, према овом документу, разуме као „индивидуална, али и колективна способност и вештина да се разуме, критички процени и рефлексивно учи из историје, што омогућава препознавање нераскидиве повезаности и међусобне зависности између прошлости, садашњости и будућности“.³³⁰ Премда је ова дефиниција теоријски гледано сасвим у реду, друга питања се намећу – да ли је уопште могуће историјску свест обележити било каквом географском или вредносном одредницом и шта такво обележавање поручује?

У погледу текста Резолуције о европској историјској свести, он је врло критички настројен према досадашњем односу према прошлости које су имале како власти европских држава, тако и саме институције уједињене Европе. Препознаје да су „европске историје“ вековима биле засниване на родним, верским и етничким неправдама, и да су последице тога присутне како у Европи, тако и у остатку света. Међутим, према овој резолуцији, баш таква комплексна и конфликтна природа европске историје могла би бити прилика за чвршће и боље евроинтеграције уколико би се радило на развоју добро информисане историјске свести која би подстакла међусобно разумевање и толеранцију. Другим речима, коначни циљ подстицања историјске свести кроз образовање и остала средства комуникације треба да буде приоритет, како би европски грађани могли да „разумеју и помире се са сопственом прошлошћу, самоуверено се суоче са садашњошћу и раде у корист заједничке будућности“.³³¹ Аутори резолуције наводе и да историјско сећање у себи увек садржи дозу субјективности која условљава и вредносни суд и интерпретацију прошлости.³³² Премда је пристрасност препозната као неминован елемент процеса креирања историјске свести, овај текст потенцира значај неутралног истраживања прошлости у наднационалним оквирима које ће укључивати рад на изворима и чињеницама, и учење о прошлости са циљем развоја критичког мишљења и оспособљавања младих за препознавање и разумевање вишеструких перспектива. Додатно, овде се говори о различитим историјским искуствима са којима су се сусретали грађани у различитим историјским периодима, као и да позивање на „суочавање“ са ужасима прошлости може имати и контраефекат и потенцијално довести до поједностављеног схватања идеје европског јединства што је у супротности са „информисаном“ историјском свести која би требало да се развија.³³³ Између осталог, наглашена је и потреба за поштенom и искреном проценом ЕУ политика према прошлости, али са идејом да такво пропитивање треба да учврсти легитимитет и значај европског пројекта, односно, да се додатно ојача осећај

³²⁹ Исто, стр. 23-24.

³³⁰ European Parliament. (2024). *European historical consciousness: European Parliament resolution of 17 January 2024 on European historical consciousness* (2023/2112(INI)). P9_TA(2024)0030. Доступно на: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2024-0030_EN.html (приступљено 09.04.2025) Ставка К.

³³¹ Исто, ставка Ј.

³³² Исто, ставка Г.

³³³ Исто, ставке 7 и 8.

припадности европској заједници.³³⁴ Мада се помињу различита историјска искуства унутар историја народа који живе на европском континенту, акценат политика сећања и образовања о европској прошлости стављен је на иницијативе које пружају подршку заједничком историјском памћењу – од усвајања Дана сећања на Холокауст, до Дана сећања жртава свих тоталитарних и ауторитарних режима,³³⁵ и на истицању важности учења о европским интеграцијама и држављанству.³³⁶ Истакнут је значај доприноса институција, организација и музеја који се баве европском историјом, наставом и њеним културно-историјским наслеђем.³³⁷

Утисак који оставља документ о европској историјској свести могао би се описати хаотичним и збуњујућим. Препознавање свих мана досадашњег бављења историјом, предлози за што веће укључивање вишеструких перспектива, подстицање критике, као и ослобађање од пристрасности и идеологије, и, истовремено, усмереност ка јединственом циљу – изградњи и учвршћивању Европске уније, воде контрадикторности. Са једне стране, подстицање критичке оцене европских политика, а са друге, наметање управо такве политике неупитним императивом коме треба да тежи изучавање прошлости – отварају питања стварне намере иза идеје развита историјске свести. Дефинитивно је присутан покушај аутора текста резолуције да се истакне пропитивање (или критичко размишљање) једим од важних аспеката европске наставе историје, али у броју неусклађених ставова, оно није довољно јасно и иде у прилог расправама шта се подразумева под „европском прошлошћу“.

Наратив о заједничкој европској прошлости и како би требало да се изучава институционално се формира још од већ поменуте конференције у Калву 1953. године. Овом приликом предложено је неколико принципа на којима би требало да се заснива учење о историји Европе. Наставницима се пре свега предлагало да лекције почињу локалном или регионалном историјом јер то, према закључцима са конференције, *„представља једини одговарајући оквир за проучавање одређених феномена, чије се границе не поклапају са границама држава“*.³³⁸ У погледу садржаја, наведено је да би било важно истицати кључне аспекте улоге европских земаља у периоду модерне историје – проширење становништва, модерних идеја и техника, као и да треба да буде речи о настанку европских империја, превасходно у контексту глобалног утицаја, и да се не смеју занемарити узајамни односи са другим цивилизацијама и културама. У складу са свим поменутим, подстицало се проучавање историјских феномена у ширем контексту које би превазилазило националне државе и стриктно политичке погледе.³³⁹ Фокус се све више усмеравао ка културним чињеницама, економским и друштвеним проблемима, развијању идеја и елементима религије и саветовано је да се приликом учења о прошлости не уводе савремени национални антагонизми, односно, да треба да се *„направи разлика између периода пре и након Француске револуције и да национализам није општи принцип модерне историје, већ само фаза у историјском развоју Европе“*.³⁴⁰ Оваква перспектива европске историје указивала је на тенденцију изласка из оквира националних и евроцентричних погледа на прошлост, и представљала значајан корак ка проширивању поља њеног проучавања и, самим тим, повећава могућности за проналазак заједничких елемената. Другим речима, када се изађе из оквира политичке историје, отвара се простор за истраживање многобројних других односа и контаката међу народима и културама. Имајући у виду да се до ових закључака дошло на конференцији у време када је значајан број земаља у свету и даље био у статусу европских колонија, наглашавање позитивних аспеката периода највеће доминације појединих европских држава, а истовремено потчињености других, може се сматрати непримереним. Истовремено, умањивање значаја европских националиста као једне од фаза историјског развоја, у периоду тик након Другог светског рата

³³⁴ Исто, ставка 4.

³³⁵ Исто, ставка 5.

³³⁶ Исто, ставка 13.

³³⁷ Исто, ставке 18-20.

³³⁸ Council of Europe. (1953). Conference on “The European Idea in History Teaching”, став 4.

³³⁹ Исто, ставови 5-7.

³⁴⁰ Исто, став 8.

када су досегнуте најекстремније форме ове идеологије и које су за директну последицу имале геноцид, у најблажем случају се може критиковати као несрећно формулисана идеја. Све у свему, конференцијом у Калву направљен је први корак ка формирању званичног наратива о заједничкој прошлости, но то је само почетак вишедеценијског нелинеарног процеса.

Потрага за заједничком прошлошћу и елементима који чине савремени европски идентитет била је дуга и изазовна. У жељи да се пружи европски одговор на питања сликара Пола Гогена „Одакле долазимо? Ко смо? Куда идемо?“³⁴¹ бројни европски историчари су дали свој допринос, укључујући и познатог француског медијевисту Жака Ле Гофа (Jacques Le Goff) који је својом књигом *Да ли је Европа настала у средњем веку*³⁴² уједно био и главни уредник едиције *Рађање Европе*. Ова едиција, покренута 2005. године, плод је иницијативе пет издавача из Немачке, Велике Британије, Шпаније, Италије и Француске и имала је за циљ да се управо кроз радове најпознатијих савремених историчара и интелектуалаца истражи порекло и развој европске цивилизације. Поред Ле Гофа, за потребе ове едиције окупили су се Питер Браун (Peter Brown), Питер Берк (Peter Burke), Умберто Еко (Umberto Eco), Арон Груевич (Aaron Gruevich), Хаген Шулце (Hagen Schulze), Чарлс Тили (Charles Tilly), и многи други.³⁴³ Међутим, упркос свим насловима и студијама који су сегменте савременог друштва проналазили у ближој или даљој прошлости, за почетак „европског историјског времена“ увек ће се узимати послератне године, како је навела француска историчарка Софи Ваник (Sophie Wahnich). Другим речима, европска заједница се хронолошки може пратити од мира успостављеног 1945. године који је истовремено требало да послужи и као њена морална и вредносна основа и база за даљу надградњу њених политика.³⁴⁴

У анализи једног од европских пројеката који се бавио културом сећања унутар европске политичке заједнице почетком друге деценије 21. века, ЕУНАМУС пројекта о коме ће бити више речи у остатку текста,³⁴⁵ указано је на три правца којима су се кретале, али којима се и даље крећу политике сећања културних институција у Европској унији. Премда су их аутори овог пројекта у једном од извештаја назвали „утопијама“ због потенцијално превише претенциозног циља ком теже, оне дефинитивно упућују на тенденције у проналаску заједничке прошлости европских држава. Прва је „ЕУтопија“ и представља културну димензију процеса европских интеграција, односно перспективу која је повезана са европским грађанством заснованим заједничким вредностима и идентитету. Другу су назвали „мултикултуралном утопијом“ јер је овде стављен акценат на јачање културне разноликости и идеологије мултикултурализма. На крају, трећа утопија окарактерисана је као „национална историјска утопија“, јер иако се чини да је у супротности са европским наднационалним идејама и политикама, истраживања су указала да је активност институција која се баве

³⁴¹ Назив једне од најпознатијих слика француског уметника Пола Гогена.

³⁴² Предговор енглеског издања ове књиге, Ле Гоф завршава мало измењеним редоследом Гогенових питања „Ко смо? Одакле долазимо? Куда идемо?“ са идејом указивања на значај едиције чији је уредник. J. Le Goff, *The Birth of Europe*, Translated by Janet Lloyd, Blackwell Publishing, Malden 2005, стр. X.

³⁴³ Оригинални назив едиције је *The making of Europe* и покренуле су је следеће издавачке куће: С. Н. Беck (Минхен), Blackwell (Оксфорд), Crítica (Барселона), Laterza (Рим-Бари) и Le Seuil (Париз). Наслови из ове едиције покривају теме које се сматрају кључним за европску историју, укључујући економске, политичке, друштвене, верске и културне трансформације. Представљају истраживања о паду Цариграда под власт Османског царства, успон и развој капитализма, европску ренесансу и просветитељство итд.

³⁴⁴ Цитат Софи Ваник у чланку: С. Cadot, "Can Museums Help Build a European Memory? The Example of the 'Musée de l'Europe' in Brussels in the Light of 'New World' Museums' Experience", *International Journal of Politics, Culture, and Society* 23, no. 2/3, 2010, 131-132.

³⁴⁵ ЕУНАМУС (European National Museums: Identity Politics, the Uses of the Past and the European Citizen) је био истраживачки пројекат финансиран у оквиру Седмог оквирног програма ЕУ (FP7-SSH). Циљ пројекта је био да истражи улогу националних музеја у обликовању националних и европских идентитета, као и њихов утицај на друштвену кохезију и културну дипломатију. Пројекат је анализирао како музеји представљају историју, како се носе са контроверзама и како могу допринети изградњи заједничког европског наратива.

историјом и сећањем, поготово у источној Европи, врло богата управо у погледу националног, односно његовог редефинисања и бољег прилагођавања европској идеји.³⁴⁶

Мада је за основу и почетак историје званичне европске заједнице узет мир успостављен након Другог светског рата, економски, политички и идеолошки процеси у целом свету имали су велики утицај на њен даљи развитак, али и на перцепцију прошлости која јој је претходила. Нешто раније поменута и анализирана Резолуција Европског парламента о европској историјској свести позива се на друге одлуке, резолуције и стратегије које су регулисале званично сећање европске политичке заједнице од 1945. године. Овај документа јасно упућују да се комплексан процес изградње „европске историјске свести“ превасходно заснивао и заснива на Уговору о Европској унији (у свим његовим формама од 1992. до 2016) и Културној конвенцији из 1954, као и Декларацији о људским правима из 1948. године која није самостално поменута, али која је била основа за многа друга документа на коју се позивају аутори Резолуције. Борба за једнакост (са посебном стратегијом за родну једнакост), права и вредности, према уводном делу овог текста, треба да се води на различитим фронтовима – у култури, образовању (од основног до високог), медијима и спорту, и да такав, холистички приступ, може помоћи борбу против расизма, и свих облика шовинизма и екстремизма.³⁴⁷ Но, за потребе реконструкције и разумевања „заједничког“ погледа на прошлост Европе, две резолуције Европског парламента, поменуте у овом тексту, од изузетног су значаја. То су *Резолуција о европској савести и тоталитаризму* из 2009. године³⁴⁸ и *Резолуција о значају европског сећања за будућност Европе* из 2019. године.³⁴⁹

У погледу заједничке европске прошлости ове резолуције Европског парламента намећу Други светски рат као кључни догађај у историји континента. Заједничко историјско искуство овог рата праћено великом трагедијом повезало је народе Европе, а све оно што је уследило утрло је пут њеном будућем развоју. Зато се овај догађај узима за својеврсну „нулту тачку“ историје уједињене Европе. Оба документа пажњу превасходно посвећују тоталитарним режимима који су били доминантни у појединим европским државама током 20. века и представљају стварање европске политичке заједнице својеврсним „излечењем“ Европе од сопствене трагичне и трауматичне прошлости. Према њима, процес евроинтеграција јесте пожељни модел мира и помирења који је отпочео слободним избором европских народа и да, самим тим, Европска унија има одговорност да промовише и осигурава демократију, поштовање људских права и владавину права како унутар, тако и изван уније.³⁵⁰ Резолуција из 2009. године позива све земље чланице да се више посвете имплементацији европске историје у школама са посебним нагласком на успехе евроинтеграција и контраст између трагичне прошлости и мирног и демократског друштвеног поретка у Европској унији тог тренутка.³⁵¹ На трагу ових препорука, документ из 2019. позива да државе чланице подрже документовање извора о последицама тоталитарних режима, као и њихово укључивање у школске програме и уџбенике.³⁵² Исти документ налаже да европска историја треба да послужи као инспирација на савремене изазове и борбу за што праведнији свет прихватајући под своје окриље све етничке,

³⁴⁶ P. Aronsson, B. Axelsson, and E. Weiser, *Final Report Summary - EUNAMUS (European national museums: Identity politics, the uses of the past and the European citizen)*, Project reference: 244305, Funded under FP7-SSH, Linköping University, Sweden 2013, 3-4.

³⁴⁷ European Parliament. (2024). European historical consciousness: European Parliament resolution, увод.

³⁴⁸ European Parliament. (2009). *European Parliament resolution of 2 April 2009 on European conscience and totalitarianism* (P6_TA(2009)0213). Доступно на: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-6-2009-0213_EN.html (приступљено 01.05.2025).

³⁴⁹ European Parliament. (2019). *Joint motion for a resolution on the importance of European remembrance for the future of Europe* (RC-B9-0097/2019). Доступно на: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/RC-9-2019-0097_EN.html?fbclid=IwAR1xNLp4Z2KFOsp0X8jBIly5bbKm78jUFj6NNqsNspY2ZDmfSdb06IJJaZSg#_ftnref4 (приступљено 01.05.2025).

³⁵⁰ У резолуцији из 2009. став 8, у резолуцији из 2019. став 13

³⁵¹ Резолуција из 2009. став 9.

³⁵² Резолуција из 2019. став 8.

верске и сексуалне мањине и указујући да су вредности које нуди европска заједница намењене свима.³⁵³

Важно је поменути да су обе резолуције донете на округле годишњице од почетка Другог светског рата (1939. године) и пада Берлинског зида, који уједно симболизује и крај хладног рата, односно почетак распада социјалистичких и комунистичких режима у Европи (1989. године), што је јасно назначено у оба текста. Приликом употребе термина „тоталитаризми“ експлицитно се наводе нацистички режим у Немачкој и комунистички у Совјетском Савезу и другим земљама источне и централне Европе. Акценат у оба текста је претежно на жртвама тоталитаристичких режима, које на својеврстан начин повезују цео европски континент, јер, како се наводи „*док је западна Европа имала искуство нацизма, централна и источна Европа су искусиле оба, и нацизам и комунизам*“.³⁵⁴ Идеја о универзалној жртви тоталитаристичких режима отелотворена је у старијој резолуцији позивом на прихватање 23. августа Даном сећања на жртве тоталитарних и ауторитарних режима широм Европе,³⁵⁵ што је и званично усвојено три године касније.³⁵⁶ У резолуцији о значају европског сећања као кључни догађај за трагичну европску прошлост наводи се потписивање споразума о ненападању између министара спољних послова Немачке и Совјетског Савеза, Јоахима фон Рибентропа и Вјачеслава Молотова, 1939. године. Након речи о тајним протоколима о подели интересних сфера између ове две земље, таксативно се помињу државе које су биле окупирани од стране Стаљина и Совјетског Савеза.³⁵⁷ Занимљиво је да у тексту не стоји ништа о освајањима и политичким потезима нацистичког режима који су претходили потписивању овог споразума, као и да нема помена Минхенског уговора из 1938. године који су склопили Немачка, Француска, Велика Британија и Италија којим је признато немачко припајање Судетске области која је била део Чехословачке.³⁵⁸ Према је објашњено да је нацистичка власт процесуирана и осуђена у Нирнбергу, док то није био случај са комунистичком, у самом тексту готово и да нема речи о нацистичкој тоталитарном управом. Претежно је све усмерено околности у којима су се налазиле територије под совјетском влашћу за које стоји да су „*пола века наставиле да буду лишени слободе, суверенитета, достојанства, људских права и социо-економског развоја*“.³⁵⁹ Заједно са ставом да су Русија и руско друштво највеће жртве комунистичког тоталитаризма,³⁶⁰ ова изјава подложна је критици. Као што је приметно одсуство објашњења околности које су претходиле пакту Рибентроп-Молотов, тако уопште нема помена ни контекста у коме се налазило, пре свега руско, али и друга друштва на тим просторима пре успостављања социјалистичке и комунистичке власти. Ове историјске чињенице би потенцијално уздрмале и изјаву о лишавању слободе, људских права и можда највише – социо-економског развоја.³⁶¹ Оно што је можда најпроблематичније, приликом критичке анализе обе резолуције, јесте изостављање чињенице да су заправо две државе које

³⁵³ Резолуција из 2019. став 21.

³⁵⁴ Резолуција из 2009. став Н.

³⁵⁵ Резолуција из 2009. став 15.

³⁵⁶ Council of the European Union. (2011). *Warsaw Declaration of 23 August 2011 on the European Day of Remembrance for Victims of Totalitarian Regimes* (ST-13830-2011-INIT).

³⁵⁷ Резолуција из 2019. ставови В и С.

³⁵⁸ Видети више о Минхенском уговору или „издајничком уговору“ – R. G. Hughes, „The ghosts of appeasement: Britain and the legacy of the Munich Agreement“, *Journal of Contemporary History*, 48(4), 2013, 688-716. Доступно на: <https://www.jstor.org/stable/24671828> (приступљено 05.05.2025); D. Labischová, „The Treatment of the Munich Agreement in British and German Textbooks: Content Analysis and Comparison“, *Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal*, 12/1, 2020, 91–107.

³⁵⁹ Резолуција из 2019, став D.

³⁶⁰ Резолуција из 2019, став 15.

³⁶¹ Неколико монографија и чланака које упућују како су изгледала та друштва раније и којим се доводи у питање став социо-економском назадовању: Miéville, C, *October: The Story of the Russian Revolution*, Verso Books, London 2017; R. G. Suny, *Toward a Social History of the October Revolution*, Princeton University Press, Princeton 1983; J. Berge, „Social and Economic Problems in Russia from 1900 to 1917“, 2025. Чланак доступан на Academia.edu. https://www.academia.edu/5046842/Social_and_economic_problems_in_Russia_from_1900_to_1917 (приступљено 12.05.2025).

су представљене кроз тоталитарне и ауторитарне режиме који су у њима владали, јесу заправо биле на супротстављеним странама. Неискусни читалац, чије је познавање историје 20. века оскудно, лако би стекао утисак након читања оба текста да су се нацисти и комунисти заједно борили против остатак „слободног“ света.

Изостављање немалог броја важних елемената у реконструкцији ратне и послератне историје Европе, доводи до још неколико проблема. Како би, према анализираним документима, европско сећање требало да се заснива на одавању почастима жртвама, али и признавању херојства „побуњених“, оних који су пркосили тоталитаризмима,³⁶² отвара се и питање легитимности жртава, односно „хероја“. Универзализација жртве тоталитаризма и хероја који су се борили против таквих облика власти довела је до релативизације истих. Постављајући два тоталитаризма један наспрам другог, уместо једног уз други, интерпретација добија потпуно нове облике. Да ли су жртве једног уједно хероји другог, и обратно? И шта је онда само са жртвама које нису нијих хероји, или херојима који нису нијих жртве? Последица овакве политике на првом месту се видела у разумевању и обележавању Холокауста. Иако је у тексту документа из 2009. године истакнуто да су „злочини почињени приликом Холокауста без преседана“ упркос милионима других жртава тоталитарних и ауторитарних режима,³⁶³ неколико одредби резолуције из 2019. године указују на изазове управо са поимањем Холокауста у појединим земљама чланицама Уније. Експлицитно стоји да се власти у земљама чланицама позивају да осуде било какав облик негирања Холокауста, укључујући и умањивање и тривијализацију злочина почињених од стране нациста и њихових колаборациониста. У овом тексту се такође осуђује и сваки облик историјског ревизионизма и историјске глорификације пронацистичких управа у неким данашњим чланицама Европске уније.³⁶⁴ Ово све упућује да се десет година након доношења резолуције којом су *de facto* изједначени нацистички и комунистички режими, у појединим државама дошло до све присутнијег деловања неофашистичких и неонацистичких идеја. На крају, можда није лоше поменути још једну новину из резолуције о значају европског сећања из 2019. која можда може осветлити савремене погледе на европску димензију прошлости, а то је да се наводи да је приступање Европској унији и НАТО пакту помогло земљама централне и источне *Европе* „не само да поново постану део европске породице слободних демократских држава, већ и да покажу успех у реформама и социо-економском развоју“.³⁶⁵ Заједно са ставом да подизање свести о заједничком европском наслеђу злочина почињених од стране комуниста, нациста и других диктатура може да помогне Европи да се одупре „екстерним пратњама“,³⁶⁶ ово би могло да се тумачи као својеврсна мобилизација. Узевши у обзир врло упитно деловање НАТО пакта како у свету, тако и на самом европском тлу,³⁶⁷ питање је само против кога, или чега се народи Европи мобилишу?

Док су, историјски гледано, обе анализирани резолуције Европског парламента истакле период Другог светског рата и хладног рата кључним компонентама чувања европског сећања, њихова вредносна улога лежи заправо у борби против сваког облика тоталитаризма. Оно што, пак, није у потпуности дефинисано јесте сам појам тоталитаризма и у којој мери његова интерпретација зависи од доминантне идеологије. Судајући према главним актерима који су проглашени тоталитарним, режими у нацистичкој Немачкој и Совјетском Савезу, може се

³⁶² У резолуцији из 2009. стоји да би они који су пркосили тоталитаризму требало у свести Европљана да буду препознати као хероји због своје посвећености идеалима, части и храбрости (став М). У резолуцији из 2019. помиње се да би Европска комисија требало да обезбеди ефикасну подршку пројектима о историјском сећању у земљама чланицама и активностима Платформе европског сећања и савести и да се доделе финансијска средства кроз програме „Европа за грађанке и грађане“ за комеморацију и сећање на жртве тоталитаризма (став 12).

³⁶³ Резолуција из 2009, став G.

³⁶⁴ Резолуција из 2019, ставови 7. и 9.

³⁶⁵ Резолуција из 2019, став 14.

³⁶⁶ Резолуција из 2019, став I.

³⁶⁷ Овде се мисли на бомбардовање Савезне Републике Југославије 1999. године.

сматрати да је за основу појма узета дефиниција из педесетих година 20. века коју су одредили Карл Фридрих и Збигњев Бжежински и која указује на елементе који су свакако бити присутни у обе државе.³⁶⁸ На то се надовезала дефиниција Хане Арент (Hanna Arendt) о стапању идеологије и терора,³⁶⁹ којој се придружио и Клод Лефор (Claude Lefort) у својој теорији о тоталитарном карактеру власти у источној Европи.³⁷⁰ Међутим, постојао је значајан број критичар оваког разумевања и изједначавања тоталитаризма. Илуструјући различите облике насиља, Ремон Арон (Raymond Aron) је показао јасне разлике између нацистичке и стаљинистичке управе.³⁷¹ Потом је врло темељну анализу изнео и Енцо Траверсо (Enzo Traverso) указујући на истраживања бројних историчара чији резултати говоре да знак једнакости између ова два режима свакако не може постојати.³⁷² Овај аутор је, између осталог, представио и тезу о представљању сваког антилиберализма тоталитаризмом, односно да је негативна стигма „тоталитарног“ требало да послужи Западу да тако обележи своје непријатеље и оправда сопствено насиље.³⁷³ Поред саме академске расправе на тему дефиниције појма тоталитаризма, врло је важно поменути да је Резолуција из 2009. године изазвала снажну реакцију и у политичким круговима, што је највероватније утицало на помало другачији однос према, рецимо теми Холокауста, у Резолуцији из 2019. У јануару 2012. године, на седмдесету годишњицу Ванзее конференције,³⁷⁴ представљена је Декларација коју је потписало 70 посланика Европског парламента, углавном из левичарских кругова. Овде се изричито одбацује идеја да су стаљинистички и нацистички режими морално једнаки, доводећи у питање теорију тоталитаризма која изједначава комунизам са фашизмом. Неки од кључних аргумената овде изнетих су да је Холокауст био јединствен догађај у историји и да се не сме поредити са злочинима почињеним под комунистичким режимима и да концепт „дуплог геноцида“ није одржив јер комунистички злочини не испуњавају правну дефиницију геноцида према Конвенцији о геноциду из 1948. године. Затим, текст ове Декларације сугерише на политичку злоупотребу историје Резолуције која треба да служи пре политичкој агенди Европске уније, него историјској тачности и упозорава на ревизију историје, тврдећи да изједначавање комунизма и нацизма искривљује колективно сећање на Други светски рат и његове последице.³⁷⁵ Што се тиче упитне политичке мотивације иза доношења великих резолуција о сећању на европском тлу, у свом раду Кристен Годси (Kristen Ghodsee) наводи да њих подстичу конзервативни политичари из источне Европе, који настоје да делегитимишу левичарске покрете повезујући их са тоталитаризмом и да самим тим долази до обликовања историјских наратива у служби неолибералних интереса, учвршћујући капитализам као једини одрживи систем, док, са друге стране, дискредитује социјалистичке алтернативе.³⁷⁶ Ове конкретне критике само настављају вишегодишњу традицију бројних европских, али светских

³⁶⁸ Ти елементи су: 1. доминација извршне власти; 2. цензура и монопол над медијима; 3. једнопартијски систем са харизматичним вођом; 4. насиље као облик управљања; 5. државни интервенционизам. Е. Traverso, *Istorija kao bojno polje. Interpretacija nasilja 20. veka*, s francuskog prevela Olja Petronić, Fakultet za medije i komunikacije Univerzitet Singidunum, Beograd 2020, 165.

³⁶⁹ H. Arendt, *Izvori totalitarizma*, Feministička izdavačka kuća 94, 1999.

³⁷⁰ C. Lefort, *The Political Forms of Modern Society*, The Mit Press, Cambridge 1986.

³⁷¹ R. Aron, *Demokratija i totalitarizam*, Izdavačka knjižica Zorana Stojanovića 1997.

³⁷² Traverso, *нав. дело*, 167-169.

³⁷³ E. Traverso, "Totalitarianism between History and Theory." *History and Theory*, vol. 56, no. 4, 2017, 97-118. Wesleyan University. Доступно на:

<https://openeclass.panteion.gr/modules/document/file.php/TMB319/Traverso%2C%20Enzo.%20%282017%29.%20Totalitarianism%20between%20history%20and%20theory.%20History%20and%20Theory.%2056.%2097-118..pdf> (приступљено 05.05.2025).

³⁷⁴ На састанку у Ванзеу је 1942. године одлучено о „konačno решењу“ јеврејског становништва, које је подразумевало физичко истребљење.

³⁷⁵ The Seventy Years Declaration. 2012. "The Seventy Years Declaration on the Anniversary of the Final Solution Conference at Wannsee." *Defending History*, January 20. Доступно на: <https://defendinghistory.com/70-years-declaration/29230> (приступљено 09.05.2025).

³⁷⁶ Видети више – K. Ghodsee, 2014. "A Tale of 'Two Totalitarianisms': The Crisis of Capitalism and the Historical Memory of Communism", *History of the Present* 4, no. 2 (Fall), 2014, 115-142.

научника и интелектуалца борбе за слободу историјске науке од такозваних меморијалних закона.³⁷⁷ Упркос свим дебатама и расправама, овај историјски период и идеја остали су база свих политика европске културе сећања.

Поред званичних докумената, финансирано је и неколико истраживања на подручју европске заједнице како би се боље испитало стање и однос према прошлости, сећању и идентитету. Међу највећим таквим пројектима био је већ поменути ЕУНАМУС, пројекат у чијем фокусу је било испитивање националних музеја у државама чланицама Европске уније. Током три године истраживања, од 2010. до 2013, циљ је био пронаћи начине на које национални музеји, који већ имају изузетно значајну улогу у изградњи историјских наратива и идентитета, могу помоћи истовремено очување креативне разноликости и развијати осећај заједничког европског наслеђа. Како национални музеји својом суштином већ преговарају о идентитетима, конфликтима, вредностима и припадностима, потреба европских институција била је да испита на које начине се њихова вредност може, попут својеврсног „културног лепка“ искористити за већу друштвену кохезију и поновно дефинисање Европе.³⁷⁸ Истраживање у оквиру овог пројекта обухватало је на првом месту мапирање свих институција које су имале функцију националних музеја од краја 18. века, а потом и њихов однос према различитим историјским процесима којима су сведочили, као и начине на које су интерпретирали, и интерпретирају и даље, прошлост, идеју нације, али и конфликте. Такође, важно месту у овим истраживањима заузеле су студије музејских политика у периоду од 1990. до почетка пројекта и испитивања јавног мњења, односно музејске публике и начини комуникације са њима.³⁷⁹ Резултати свих ових истраживања су показали и да ни музејске културне политике нису имуне на савремена политичка стремљења и промене. Последња деценија 20. и прва 21. века, биле су обележене и значајним разликама у приступу према представљању како националне тако и европске историје. У земљама централне и источне Европе, резултати су указали на потребу музејских поставки за „повратком“ националног наратива који је неретко био у сукобу са претходним из социјалистичког и комунистичког периода. Ове тенденције су заправо само пратиле званичне европске политике и стратегије. Са друге стране, у некадашњим колонијалним империјама постало је неопходно да национални музеји отворе своја врата новим посетиоцима што је уједно значило и промену приче која је до тада била нуђена. Када је реч о новој публици, пре свега се мислило на имиграцију пореклом из бивших колонија.³⁸⁰ Другим речима, док је за једне идеја политичке заједнице подразумевала отварање и већу могућност мултикултурализма, за друге је представљала „ослобођење“ од наметнутих наратива диктатуре и враћање, чак делимично и затварања у сопствену групу. За потребе разумевања савремених погледа на „заједничку“ прошлост, врло је занимљива анализа односа према конфликту изнета у извештајима овог пројекта. Према ауторима пројекта, музеји могу допринети конфликту, могу га неутрализовати, а могу и

³⁷⁷ Можда најпознатији такав покрет био је француски покрет *Liberté pour l'histoire* основан у децембру 2005. године. Инициран је био петицијом коју је потписао 19 истакнутих историчара, укључујући Пјера Нору. Главни аргумент овог покрета је био да историја не сме бити предмет законских ограничења—односно, да парламент и судови не треба да одређују историјске истине. Они су критиковали законе попут Гесо закона (1990), који криминализује порицање Холокауста, као и законе који се односе на геноцид над Јерменима (2001) и робовласништво (2001), тврдећи да они ограничавају слободу истраживања. Слични покрети су још: *Comité de Vigilance face aux Usages Publics de l'Histoire* (CVUH) – Француски покрет који се супротставља политичкој злоупотреби историје и критикује начин на који државне институције обликују историјско памћење; *International Coalition of Sites of Conscience* – Глобална мрежа која се бави очувањем историјских места и борбом против манипулације историјом у политичке сврхе; *Memory Laws and Colonial Reckoning* – Покрети у Француској и Холандији који се баве правним оквирима за историјско памћење, посебно у контексту колонијалне историје и робовласништва, итд.

³⁷⁸ P. Aronsson, E. Weiser, and B. Axelsson, *EUNAMUS: European national museums – Identity politics, the uses of the past and the European citizen*, Linköping University, 2013, 1.

³⁷⁹ Више о резултатима пројекта: Aronsson, P., B. Axelsson, and C. Dupont, *National Museums Making Histories in a Diverse Europe. EuNaMus Report No. 7*, Linköping University Electronic Press, 2012.

³⁸⁰ Aronsson, Weiser, and Axelsson, *EUNAMUS: European national museums – Identity politics, the uses of the past and the European citizen*, 3.

промовисати мир и помирење. Били су критиковани наративи који подстичу слављеничко-победнички однос према рату и саветовано је да се преформулишу партизанске представе сукоба и манихејске слике „добрих“ и „лоших“ учесника.³⁸¹ Уз све намере да оваква препорука има за циљ пре успостављање сигурног простора у музејима за разговор о комплексним и тешким историјским темама и омогућавање вишеструких перспектива, ово није искључило нуспојаву у виду релативизације „жртава“ и „нападача“. Остале препоруке тицале су се прихватања нових медија како приликом прикупљања колекције, тако и током презентације и већом сарадњом са другим националним музејима, као и са локалним и регионалним институцијама културе.³⁸²

Други пројекат који се готово истовремено бавио европским културним наслеђем и креирањем „заједничке“ европске прошлости јесте МЕЛА пројекат, односно „Европски музеји у доба миграција“.³⁸³ Пројекат МЕЛА је попут ЕУНАМУС-а финансиран у оквиру Седмог оквирног програма Европске комисије, али у трајању од четири године, од 2011. до 2015. То је био мултидисциплинарни истраживачки пројекат са циљем студије еволуције европских музеја у контексту глобализације, миграција и културне размене, што упућује и сам наслов. Задаци учесника овог пројекта били су да анализирају начине на које би музеји могли да прилагоде своје изложбе и наративе ради бољег одражавања мултикултурног друштва, како би сви могли да промовишу боље разумевање и друштвену кохезију користећи иновативне музејске праксе и, како би могли да допринесу изградњи инклузивног европског идентитета.³⁸⁴ Покретање овог пројекта требало би ставити и у контекст велике мигрантске кризе која је погодила европска друштва почетком друге деценије 21. века и која је указала на неопходност промене целокупне парадигме друштвеног памћења, идентитета, грађанства, културне различитости и размене. То се осликало и на идеју музеја као чувара сећања и креатора будућих односа. Од некадашњих „простора моћи“ које су представљали пре свега национални музеји, али и већина других, према налазима из МЕЛА пројекта, морали су да се трансформишу у „места културне интеграције, мултикултуралне репрезентације, места сусрета и разумевања на отвореним основама образовања за културу“.³⁸⁵ Позивајући се на друштвене промене које су донеле мултиетнички, мултикултурални и метрополитски начин живота, овим пројектом је послат позив и за историјско-културну ревизију јавних институција, што укључује поготово оне које се баве прошлошћу.

Представљени пројекти илустрација су доминантних тенденција у званичним политикама сећања европских институција. Међутим, ово су ипак анализе већ постојећих музеја и институција културе и њиховог односа према прошлости. У реконструкцији слике о „заједничкој“ прошлости европског континента, можда ће ипак од највеће користи бити иницијативе које су од самог почетка претендовале да кроз музеолошку поставку представе европску идеју и вредности. Први такав покушај, да се европска историја музеализује, било је покретање Музеја Европе. Ово је био експерименталан и привремен пројекат, свега делимично институционално подржан. Настао је крајем деведесетих година 20. века, у Бриселу, са планом да истражи европску културу и историју кроз привремене изложбе, попут „C'est notre histoire!“ („То је наша историја!“) из 2007. године. Био је више оријентисан на културне и грађанске аспекте европског идентитета, али како није имао сталну поставку, није успео да се развије у трајнију институцију. Како би се разумео приступ „заједничкој“ прошлости од оснивања Европске уније, корисно је поменути одломак из Декларације удружења које је основало првобитни Музеј Европе:

³⁸¹ Исто, стр. 6, 9.

³⁸² Исто, 9-10.

³⁸³ Оригиналан назив је MeLa: European Museums in an Age of Migrations.

³⁸⁴ Више о пројекту – C. Whitehead, R. Mason, S. Eckersley, and K. Lloyd, *Museums and Identity in History and Contemporaneity*, Politenico di Milano, Milan 2014. И на сајту: <https://cordis.europa.eu/project/id/266757/reporting> (приступљено 05.05.2025).

³⁸⁵ Basso Peressut, L, *Envisioning 21st Century Museums for Transnational Societies. Museums in an Age of Migrations: Questions, Challenges, Perspectives*, Politecnico di Milano, 2012, 37-38.

*„Унија је врхунац миленијумског процеса који је водила грчко-римска цивилизација и који је вековима био осујећен формирањем националних држава. Овај музеј неће обухватити историју континента, већ историју европског духа, без политичких мотива. Често се говори о економији и тржишту, али се заборавља говорити о држављанству: како можемо постати Европљани? Уједињавањем свих кључних идеја које су биле темељ Европске уније, без предрасуда“.*³⁸⁶

Те кључне идеје које су поставиле темељ јединственог европског пројекта, према креаторима Музеја Европе, огледају се у седам историјских епоха: епоху античких Грка, Келта и Римљана; епоху Византије и хришћанства; јединство кроз веру; епоху верских ратова; јединство кроз просветитељство; епоху идеолошких ратова; и јединство кроз пројекат од 1945. године.³⁸⁷ Овако класификоване музејске основе представљања „заједничке“ европске прошлости не оскудевају у критици. Почев од коментара сродних Страдлинговим – да ли се заиста може цео европски простор повезати и објаснити кроз наглашене периоде и колика је сличност, а колика заправо разлика између историјских искустава европских земаља у одређеним епохама, до, са друге стране, контроверзне тврдње о непостојању политичких мотива.

Шта званична „европска историја“ треба да садржи од 2017. године може се видети у Кући европске историје, музеју чије је отварање у Бриселу иницирао Европски парламент. За разлику од претходног Музеја Европе, Кућа европске историје је део институционалног оквира Европске уније, направљена са циљем отварања дијалога о европском идентитету и прошлости, са јасним задатком представљања догађаја и процеса који су обликовали континент. Идеја јединственог паневропског историјског наратива подразумева вишегласје и различите националне ауторске позиције. Решење за успешно портретисање европског искуства у прошлости, а које се често наводи, јесте приказивање њених различитих аспеката и контекста – уметности, политике, конфликта, иновације, индустрије, итд. Управо овакво вишегласје представља прилику за препознавање и подстицање разноликости и различитости Европе у свим њеним формама, у погледу етничке припадности, религије, сексуалности, рода, професионалног живота, географије, итд. Оно што све ове различитости треба да повеже јесте, како стоји у радном плану музеја Кућа европске историје, јесте тежња Европској унији – „мирољубивом, цивилизованом и слободарском производу који је проистекао из одбацивања национализма, диктатуре и рата“.³⁸⁸

Музеј Кућа европске историје обухвата широк спектар историјских периода, од антике до савременог доба, а сама поставка је осмишљена тако да истражује кључне друштвене, политичке и културне трансформације које су обликовале Европу кроз векове. Уводни делови посвећени су митолошком и географском одређењу европског континента, почев од приче о митовима настанка Европе, до тога да је њена географска представа директно условљена њеним културним историјским особеностима. Посебан акценат поставке је стављен на: средњи век, са фокусом на феудализам, религију и ране облике државности; ренесансу и просветитељство, који су донели револуцију у науци, уметности и филозофији; индустријску револуцију, која је променила економске и социјалне структуре; ратове и револуције, укључујући светске ратове и њихов утицај на европске народе; и европску интеграцију, од оснивања Европске уније до савремених изазова. Посебност „заједничке“ европске историје и културе, у овом музеју је отелотворена кроз четрнаест елемената који представљају како велике идеје, тако и историјске догађаје и феномене. Када је у питању наслеђе антике, кустоси Куће европске историје одлучили су се за **филозофију, демократију и владавину права** које перципирају као основе данашње европске политичке заједнице. О важности ових елемената, види се у посебно обрађеним темама **хуманизма и просветитељства** које се сматрају

³⁸⁶ Association du Musée de l'Europe. 1997. *Declaration of the Association du Musée de l'Europe*. Brussels, Belgium.

³⁸⁷ Cadot, *нав. дело*, 129.

³⁸⁸ P. Aronsson, S. Knell, A. B. Amundsen, and B. Axelsson, *National Museums Making Histories in a Diverse Europe*. *EuNaMus Report no. 7*, Linköping University Electronic Press 2012, 60.

директним наследницима античких идеја у модерним друштвима. Насупрот **хришћанству**, такође једном од постављених елемената европске прошлости због свог дубоког и врло сложеног утицаја по европска друштва, презентација покрета какви су били хуманизам и просветитељство упућује на секуларизацију и увођење научног и рационалног као једним од аспеката европског наслеђа. Са друге стране, хришћанству је посвећен простор као доминантној религији која је оставила бројне последице у историји, али која и дан данас има немали утицај. У погледу присутности религије, јасно се наглашавају и јудаизам и ислам и њихов допринос европском културном и историјском наслеђу, што се свакако може објаснити историјом и културним наслеђем јужне Европе, као и чињеницом све разноликије верске припадности грађана Европе. Значајан део поставке посвећен је идеји демократије и њеном развоју кроз историју. Њене главне особености, према оваквој представи овог појма, јесу право народа на самоопредељење и доношење одлука вољом већине. У контексту управо успостављања демократије и јачања људских права, важан аспект европске историје подразумевају и **револуције**, почев од оних крајем 18. и током 19. века са циљем рушења апсолутистичких монархија до различитих револуција које су обележиле 20. век. Иако се препознаје њихов чест насилан карактер, наратив изложен кроз поставку овог музеја упућује више на револуције пацифистичке природе, односно оне које су мирним методама постигле поједине промене. Конкретно су назначене „револуције каранфила“ у Португалу (1974) и „плишане револуције“ у Чехословачкој (1989), које су се обе одиграле без насиља. У складу са овим, приметна је и доза осуде када су у питању насилне промене система. Тако је и **државни терор** издвојен као посебна целина. Првобитно повезан са Француском револуцијом и периодом тзв. „режима терора“, када је држава наметала своју вољу употребом бруталних средстава, у савременој историји је објашњен у контексту Совјетског Савеза за време Стаљина и нацистичке Немачке. Ово је у потпуности у складу са нешто раније анализираним резолуцијама о европском сећању, тоталитаризмима и савести. Са друге стране, наратив о „прихватљивим“ и „неприхватљивим“ револуцијама, премда нуди мир као универзални морални идеал коме се тежи, у великој мери искључује реалне околности због којих уопште долази до потребе за променом. Да европска прошлост није изнедрила само позитивне и прогресивне аспекте друштва, сведоче још два уско повезана елемента, као примери велике амбиције и осећаја надмоћи европских друштава – **колонијализам** и **трговина робљем**. Поред приче о наметању власти народима на другим континентима и експлоатацији њихових природних богатстава, занимљиво је да су чак и у погледу трговине робљем представљени позитивни моменти његовог укидања у Уједињеном Краљевству 1807. године, што се често тумачи као победа народног активизма и традиције мирне борбе и самокритичности. Но, оно што недостаје јесу узроци уопште успостављања система који је омогућио да дословно једна група „живи“ на рачун друге. Ослањајући се на ове елементе, представљене су и велике идеје које повезују економију и људска права кроз, са једне стране – **капитализам** и **либерализам**, и са друге – **марксизам**, **социјализам** и **комунизам**. Права појединца на власништво и лични профит где владају закони тржишне привреде и где држава нема директну контролу над средствима производње; паралелно са идејом бескласног друштва где заправо држава све контролише, подједнако припадају европској прошлости. На крају два елемента, од врло великог значаја за историју континента, одлучено је да буду **национална држава** и **геноцид**. Са једне стране, добар део модерне европске историје обележила је идеја државе хомогене нације, са заједничким језиком и пореклом, која је сматрана кључним кораком ка развоју демократског поретка. Међутим, у свом најекстремнијем облику, она је водила систематском и намерном уништавању неке друге, али одређене етничке, верске или националне заједнице. У складу са резолуцијама, најгорим оваквим злочиним, без преседана, и у овој поставци представљен је Холокауст.³⁸⁹

³⁸⁹ Више о музејској поставци и активностима, али и мисији и визији Куће европске историје може се пронаћи на њеној веб страници: <https://historia.europa.eu/en> (приступљено 06.05.2025).

Пратећи развитак музеолошких представа које за циљ имају формирање наратива о „заједничкој“ прошлости европског континента уочава се значајан напредак у конкретизацији саме идеје, као и у прилагођавању савременим друштвеним и политичким променама.³⁹⁰ Поред четрнаест истакнутих елемената који би требало да чине европску историју, вредности које се провлаче кроз ове лекције из прошлости су: демократија, владавина права, људска права, мирољубиви и ненасилни активизам, прихватање мултикултуралности и разноликости, и индивидуализам. Како је приметио Енцо Траверсо у својој анализи европских памћења,³⁹¹ нови миленијум и прелазак из 20. у 21. век је уједно донео и прелазак са „принципа наде“ на „принцип одговорности“ који је поставио чврсте темеље у заједничком сећању. Разлози за наметање новог принципа, званичне европске политике сећања проналазе у ратној и послератној „тоталитарној“ прошлости Европе када је, како Траверсо истиче, „*будућност почела да нас плаши*“.³⁹² Страх од тоталитаризма развијао се и манифестовао у два правца. Први је било симболично сахрањивање Француске револуције, а онда и свих других, одузимајући им еманципаторски потенцијал и свдећи их на државни удар, ауторитарни заокрет и терор. Други је био постепени улазак жртава на сцену са сећањем на Холокаустом као својеврсном „цивилном религијом“ које би требало да постави наднационалну етичку подлогу заједничке прошлости европске политичке заједнице. Поред свођења историје на дихотомију „прогонитељ-жртва“, ново време донело је, како Траверсо закључује, да „*памћење Гулага брише памћење револуције, памћење Шое мења памћење антифашизма, и да памћење ропства прекрива памћење антиколонијализма*“. Он је овим заправо отворио кључну тему – да ли могу истовремено постојати сећање на жртве и на њихове борбе, освајања и поразе?³⁹³ Имајући све то у виду и вративши се на оснивачке акте како Музеја Европе, тако и Куће европске историје, ипак изостаје одговор на питање – како једна идеја која експлицитно за циљ има политичко јединство и формирања грађанина политичке заједнице, може бити „без политичких мотива“? Из тог разлога, заједно са приметно врло важном потребом креирања наратива о заједничкој прошлости (која је по многим аспектима упитна), ово питање ставља пред читаоце тему идеологије и односа који процес (де)идеологизације доноси у образовни процес, а поготово наставу историје, у Европи.

1.3.2. *Европска прошлост у настави историје*

Ерик Хобсбаум је претпоставку европског јединства сматрао апсурдном управо из разлога што је њену историју највише одликовала подела. Самим тим је и интерпретацију европских вредности, утемељених на капиталистичкој економији, као „*струје која лежи у основи историје (европског) континента*“ тумачио анахроном.³⁹⁴ Међутим, из позиција европских власти, заједничка историја и вредности које она преноси морали су пронаћи свој пут до учioniце и најмлађих чланова новог друштва.

Како би се што јасније направиле смернице за укључивање „заједничке“ европске прошлости у образовне системе широм континента, било је важно разумети и проценити тренутно стање када је у питању однос према историји и индентитету код младих Европљана.

³⁹⁰ Све више мултиетничких и мултикултуралних заједница на тлу Европе, као и тенденцију редефинисања, па чак и ојачавања националног, и све то као последице пре свега миграторних кретања.

³⁹¹ „Европска памћења“ намерно су наведена у множини. Још од деведесетих активно се пише о разликама у историјским искуствима, а самим тим и у сећању код различитих европских друштава. Британски историчар Тони Џад (Judt Tony) је у својим радовима писао о различитим сећањима у источној и западној Европи након 1989. и посебан осврт дао је на феномен „заборављања комунизма“. Видети више у: Т. Judt, "The Past Is Another Country: Myth and Memory in Postwar Europe", *Daedalus*, vol. 121, no. 4, 1992, 83-118.

³⁹² Traverso, *Istorija kao bojno polje*, 235.

³⁹³ Исто, 233, 238-239, 244, 246.

³⁹⁴ Е. Hobsbaum, „Zagonetna istorija Evrope“, у *O istoriji*, prevod: Mašan Bogdanovski, Otkrovenje, Beograd 2003, 233-243; Traverso, *Istorija kao bojno polje*, 240.

Први „свеевропски“ пројекат који је помогао компаративно истраживање које је требало да испита историјску свест и политичке ставове адолесцената како у земљама чланицама Европске уније, тако и у земљама потенцијалним кандидатима за улазак, био је „Млади и историја“ (Youth and History).³⁹⁵ Овај пројекат трајао је од 1994. до 1997. године и објавила га је фондација Кербер (Körber) из Немачке, а приредили су га норвешки историчар Магне Ангвик (Magne Angvik) и немачки историчар Бодо фон Борис (Bodo von Borries). Студија је анализирао како млади широм Европе доживљавају историју, њихове ставове о политичким питањима и разумевање историјских догађаја, са посебним освртом на европску политичку заједницу и њено јединство и посебности. Неки од кључних налаза овог истраживања показали су да су што се тиче историјске свести, многи ученици имали фрагментирано разумевање историје, које је често било обликовано националним наративима, а не широм европском перспективом. У погледу политичких ставова, показали су снажну наклоност према демократији, али и скепсу према политичким институцијама и лидерима. Што се тиче образовања из историје, оно се знатно разликовало међу земљама – неки ученици су учили кроз чињенични приступ, док су други били подстицани на критичко размишљање и анализу. Такође, историјско знање младих често је било под утицајем породичних прича и медија, више него формалног образовања. На тему односа према рату и конфликтима, многи су исказивали антиратне ставове, али је њихово разумевање историјских сукоба понекад било поједностављено или пристрасно.³⁹⁶ У нешто касније написаном чланку насталог на основу резултата овог истраживања, Борис је изнео закључак да млади широм континента деведесетих година 20. века нису имали јасну слику историје и структуре Европе и да је и даље утицај „Европе“ на креирање њиховог историјског и политичког идентитета био врло слаб. Са друге стране, према европској идеји нису уочени никакви екстремно негативни ставови, и ако је постојала одређена доза критицизма и скептицизма према политика Европске уније, овај аутор ју је пре приметио у земљама тзв. „стarih демократија“ Велике Британије и Скандинавије, него у постсоцијалистичким друштвима.³⁹⁷ Главним недостатком овог истраживања, Борис је сматрао то што су испитаници били искључиво петнаестогодишњаци са и да се због тога није могао испратити развој и промене у њиховој перцепцији према овим темама кроз образовни систем. Међутим, он сам је то успео у Немачкој. У истраживања из 1992. године укључио је и ученике од 12 и 18 година, као и полазнике техничких школа. Упоређујући добијене резултате, Борис је уочио да је постојала дискрепанца између теорије и праксе, односно – између норми и чињеница, дугорочних потреба и краткорочних интереса појединца. Његова упоредна анализа показала је да су немачки ученици одрастајући све мање доживљавали Европу „домом демократије, просвећености и прогреса“, а све више „гомилем независних националних држава са потпуно различитим традицијама“. Укратко, ауторов је закључак да су упркос томе што су у теорији више развијали универзалистичко размишљање и однос према људским и грађанским правима, старији немачки адолесценсти постајали све конзервативнији и „социоцентрични“. Ову тенденцију окарактерисао је као општу и европску.³⁹⁸

Тридесет година након оригиналног истраживања, покренут је пројекат „Млади и историја – Пресликовано“ (Replication of Youth and History) 2023. године који је имао за циљ да поново испита историјску свест и политичке ставове младих, како би се сагледале промене које су се

³⁹⁵ Истраживање је обухватило око 32.000 младих од 15 година из следећих земаља: Исланда, Норвешке, Данске, Шведске, Финске, Естоније, Литваније, Русије, Украјине, Пољске, Мађарске, Чешке Републике, Словеније, Хрватске, Бугарске, Грчке, Турске, Израела, Палестине, Португала, Шпаније, Италије, Немачке, Холандије, Белгије и Велике Британије.

³⁹⁶ A. Magne, and B. von Borries, *Youth and History: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Körber Foundation 1997.

Више о пројекту - <https://historischdenkenlernen.blogs.uni-hamburg.de/projekte-2/projekte/youth-and-history-1994-1997/das-youth-and-history-projekt-1994-1997/> (приступљено 15.05.2025)

³⁹⁷ B. von Borries, „Europe’s Past, Present and Future – Perceived by European Adolescents“, in: *History for Today and Tomorrow. What Does Europe Mean for School History?*, edited by Joke van der Leeuw-Roord, EUSTORY SERIES, Shaping European History Vol. No. 2, Körber-Stiftung, Hamburg 2001, 201-202.

³⁹⁸ Исто, стр. 195-200.

догодиле током три деценије. Истраживачи су упоредили нове податке са налазима из 1997. године, настојећи да утврде како су се младалачке перспективе, као и приступи образовању, развијали у међувремену. Један од главних закључака односи се на промену у историјској свести младих, који данас показују веће интересовање за глобалне процесе и наднационалне перспективе, уз приметно слабење националистичког наратива у интерпретацији прошлости. Када је реч о политичкој ангажованости, иако је скептицизам према политичким институцијама и лидерима порастао, истовремено је уочен и пораст активизма међу младима, нарочито у вези са темама друштвене правде, екологије и људских права. Настава историје је такође доживела значајне промене. Уместо класичног учења, све више се користе интерактивни и критички приступи, који би требало да подстакну младе на размишљање о историјским изворима, интерпретацијама и контекстима. Сећање и идентитет младих све више обликују медији, посебно друштвене мреже, које играју кључну улогу у креирању и ширењу историјских наратива. То значи да млади често формирају своја гледишта кроз комбинацију личних прича, медијских утицаја и неформалног учења. Коначно, ставови према ратовима и конфликтима показују да антиратно расположење и даље доминира, али је приметна већа свест о историјској сложености ратова и конфликта него што је то био случај 1997. године.³⁹⁹ Током последњих деценија, спровођена су броја друга истраживања која прате однос младих према политикама Европске уније и других институција, али не осликавају сва и улогу наставе историје у креирању њихових ставова.⁴⁰⁰

Имајући у виду све већ поменуте изазове како у дефинисању европске димензије образовања, тако и проналаска „заједничке“ прошлости народа који настављају европски континент, али и већ постојећих знања и ставова међу младима који тек треба да граде своју будућност унутар европске политичке заједнице, са становишта образовних институција било је неопходно што пре укључити европску димензију и на часове историје. Међутим, поред већ детаљно побројаних проблема, постојали су и они техничке природе, попут: наставних планова већ преоптерећених садржајима који су усмерени на националну историју; различитог степена аутономије којом наставници историје располажу у свакој земљи; ограничених образовних ресурса; и самог броја часова историје у школама.⁴⁰¹ Одговор на ове изазове и проблеме, постала је промена парадигме наставе историје и акценат је стављен на усвајање активног приступа учењу о прошлости, који подразумева самостално размишљање, процену, расуђивање и деловање. Другим речима, основни циљ увођења европске димензије у наставу историје постало је осмишљавање историјских садржаја који су релевантни ученицима 21. века, од којих се очекује да поседују неопходне вештине за живот и рад у стално променљивој европској заједници. Хрватска педагошкиња Рона Бушљета тим вештинама сматра: отвореност у размишљању, свест о разликама и спремност да се оне прихвате, одлучност у осуди предрасуда и стереотипа, способност за решавање конфликта, радозналост, толеранцију, емпатију, грађанску одговорност и храброст.⁴⁰²

Овакав процес трансформације наставе историје, са јасним циљем промовисања вештина које су саставни део европске димензије образовања, добио је подршку у оквиру рада Савета Европе. Та подршка је видљива у препорукама као што су: *Историја и учење историје у Европи*

³⁹⁹ A. Körber, *A Replication of YOUTH and HISTORY after 30 years? Necessity – Chances – Challenges. Based on a structural comparison of a pre-pilot study-data with 1995*, HEIRNET Conference; 31.08.-02.09.2023. Stockholm (Schweden), 01.09.2023.

⁴⁰⁰ Нека од истраживања: European Economic and Social Committee, *Youngsters and the EU: Perceptions, Knowledge and Expectations*, 2020. Доступно на: <https://www.eesc.europa.eu/en/our-work/publications-other-work/publications/youngsters-and-eu-perceptions-knowledge-and-expectations-study> (приступљено 15.05.2025); Petković, S, A. Ignatovich, and Marina Galstyan, *Youth Research: The Essentials*, Council of Europe & European Commission 2019. Доступно на: <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/90268416/Youth+Research+Essentials-web.pdf/aa98768c-8868-50bd-e287-af4f4b994537> (приступљено 15.05.2025)

⁴⁰¹ Страдлин, *нав. дело*. 24.

⁴⁰² R. Bušljeta, "Achieving the objectives of the European dimension through history: an analysis of the Croatian and Bosnian-Herzegovinian fourth-grade gymnasium history textbooks," *International Journal of Historical Learning, Teaching, and Research*, Vol. 13.1, 2015, 8-9.

(1996),⁴⁰³ *О настави историје у Европи у XXI веку* (2001),⁴⁰⁴ *Настава историје у конфликтним и постконфликтним подручјима* (2009);⁴⁰⁵ као и *О интеркултуралном дијалогу и слици о другоме у настави историје* (2011).⁴⁰⁶ Већ у препорукама из 1996. године, историјска свест је препозната као важна грађанска вештина, а развој критичког мишљења као кључан за развитак демократског, толерантног и одговорног става појединаца према друштву и заједници у којој живе.⁴⁰⁷ Неколико година касније, у препорукама о настави историје у 21. веку, експлицитно се наводи да настава историје представља одлучујући фактор у помирењу и повезивању међу народима, као и да је основни „чинилац слободне изградње Европе на основама заједничког историјског и културног наслеђа, обogaћеног кроз различитости, чак и у оним аспектима који су конфликтни и понекад драматични“,⁴⁰⁸ и ово је став који се задржао и у свим каснијим документима. Давање овако значајне улоге настави историје врло је важно и заслужује посебан осврт. Иако је она овде представљена као снага позитивних друштвених промена, занемарује се чињеница да је образовање о прошлости заправо само део ширих образованих политика на које, опет, утичу вишеструки фактори (политички, економски, идеолошки, друштвени).

Први потенцијално споран моменат може се видети у документу из 1996. године. Приликом помињања свих изазова са којима су се суочавала на преласку миленијума, од постојања више форми историје (традиције, сећања, и аналитичке историје) и субјективног односа, до утицаја нових технологија, а самим тим и веће манипулације и злоупотребе кроз медије и пропаганду, наглашено је да би посебну пажњу требало да добију земље централне и источне Европе, као земље бивших социјалистичких и комунистичких режима.⁴⁰⁹ Ова изјава је у потпуности у складу са политиком Европске уније и других европских институција која ове земље издваја због особености система који су у њима постојали. Посебно издвајање баш ових држава има шири политички карактер што сведочи томе да колико год настава историје имала важну улогу у друштву, њен карактер ће увек бити обојен интересом доминантне идеологије и система.

У погледу новина, препоруке представљене образовним властима чланица Савета Европе 1996. године, јасно су налагале да би требало појачати отварање историјских тема више из угла друштвене и културне историје, а не само политичке која је до тада била врло доминантна. Овим би се пружио већи простор за истраживање и учење у школама како о женама у прошлости, тако и о националним и другим мањинама. Стављање већег фокуса на учење како анализирати историјске догађаје и феномене, а не само усвајати информација о њима, као и укључивање до тада занемарених друштвених група требало је да одговори потребама тренутка. Идеја европске заједнице је од самих почетака подразумевала велику мобилност и кретање, а самим тим и чешће контакте са „мање познатим“ и „другачијим“, а лекције из прошлости које би ове теме садржале свакако би могле да помогну разобличавању свих предрасуда и борби против стереотипа. Уколико се познаје контекст краја 20. века, а поготово све што је уследило у 21, разумљиво је и зашто се у настави историје предлаже више учење о методологији, односно ефикасној и одговорној интерпретацији добијених података. У контексту технолошке револуције која је била у повоју и заправо врло олакшаном приступу

⁴⁰³ Council of Europe. (1996). Recommendation 1283 - *History and the Learning of History in Europe*. Parliamentary Assembly, January 22, 1996. Доступно на: <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=15317> (приступљено 17.05.2025).

⁴⁰⁴ Council of Europe. (2001) Recommendation 15 - *History Teaching in 21st-Century Europe*. Committee of Ministers, October 31, 2001. Верзија на српском језику може се пронаћи на: <https://rm.coe.int/16804ba53b> (приступљено 17.05.2025).

⁴⁰⁵ Council of Europe. (2008). Recommendation Rec(1880)2009 - *History Teaching in Conflict and Post-Conflict Areas*. Parliamentary Assembly.

⁴⁰⁶ Council of Europe. (2011), Recommendation CM/Rec 6 - *Intercultural Dialogue and the Image of the Other in History Teaching*. Committee of Ministers, July 6, 2011. Верзија на српском језику може се пронаћи на: [https://search.coe.int/cm/{%22CoEIdentifier%22:\[%2209000016806c053d%22\],%22sort%22:\[%22CoEValidationDate%20Descending%22\]}](https://search.coe.int/cm/{%22CoEIdentifier%22:[%2209000016806c053d%22],%22sort%22:[%22CoEValidationDate%20Descending%22]}) (приступљено 17.05.2025).

⁴⁰⁷ Препоруке 1996, став 3 и 4.

⁴⁰⁸ Препоруке 2001, Додатак: Циљеви наставе историје у 21. веку.

⁴⁰⁹ Препорука 1996, ставови: 6-9, 13.

информацијама, потреба за развитком вештина је била све већа, и томе се морала прилагодити и настава историје. Важно је поменути и да се у препорукама из 1996. експлицитно помиње значај међуинституционалне и међудржавне сарадње, а посебно су наглашени Институт Георг Екерт и европско удружење наставника историје – ЕУРОКЛИО, о којима ће бити више речи нешто касније у тексту.⁴¹⁰ Окупљање под окриље паневропских образовних институција и организација требало је да пренесе додатну поруку заједништва и универзалности европске идеје и у практичном смислу.

Основе постављене у препорукама из 1996. врло су детаљно разрађене пет година касније. Додатак препорука о настави историје у 21. веку између осталог садржао је целину о европској димензији наставе историје. Овде се упућивало да би било „прикладно“ користити часове историје за указивање на постојање трајних историјских веза на локалном, регионалном, националном и европском нивоу, као и за подстицање оних историјских и културних догађаја и тенденција који представљају ослонац европске свести. Питања која би читалац овог документа без задршке могао поставити јесу – који су то догађаји и тенденције и како онда приступити темама и догађајима из прошлости који не иду у прилог европској димензији?⁴¹¹

Када су у питању савети за садржаје наставних програма из предмета историја и методе подучавања и учења, у овом документу се могу уочити и поједине контрадикторности. Док се са једне стране сугерисало избегавање акумулације енциклопедијског знања и подстицање развоја критичких способности код ученика (самосталног размишљања, објективности и отпорности на манипулације),⁴¹² истовремено се препоручивало наглашавање европске димензије и „усађивање европске свести“.⁴¹³ Мада би овако постављене препоруке требало да упуте да су критичке способности ученика заправо саставни део европске димензије образовања, ипак остаје тема за ширу, можда чак и филозофску расправу – да ли ово значи да критичко мишљење потенцијално може водити и одбацивању европске идеје као најбољег предлога за друштвено уређење и политичку стварност; или су критичком мишљењу заправо одузете све ингеренције самосталности и оно само служи за пружање легитимитета овој идеји?

Важан нови сегмент наставе историје који је такође поменут у документу из 2001. године јесте њен однос према сећању и препознавању понајвише трагичних историјских догађаја. Овде се превасходно мислило на Холокауст и друге злочине против човечности, што се у потпуности поклапало са идејама изнетим у другим документима који су се тицали како образовања, тако и културе сећања у Европи са почетка новог века. То је, на првом месту, подизање свести о цивилним жртвама, а потом и развијање вештина решавања конфликта.⁴¹⁴

Иницијално образовање, али и касније усавршавање наставника историје издвојено је као кључно у целокупном образовном процесу. Поготово у препорукама о настави историје у конфликтним и постконфликтним зонама и о интеркултуралном дијалогу, акценат је стављен на учествовање и присутност наставника у развоју наставних планова и осмишљавању ресурса, као и на већем укључивању у све фазе образовних реформи.⁴¹⁵ Битно је такође нагласити да се ова идеја о аутономији наставника и демократизацији образовног процеса из

⁴¹⁰ Препорука 1996, ставови 14 и 15.

⁴¹¹ Међутим, упркос нејасним инструкцијама са почетка ове целине, остале су биле врло конкретне и донеле су једноставне предлоге за укључивање европске димензије, попут: унапређивања заједничких пројеката и програма размене међу школама и наставним особљем, развијања интересовања ученика за историју других европских земаља, и увођење у наставне планове и програме лекција о самој историји изградње европске политичке заједнице. Препоруке 2001, Додатак: Европска димензија у настави историје.

⁴¹² Промена фокуса на развитак методолошких вештина критичке анализе код ученика који је започет у препорукама из 1996, овде је доста детаљно разрађен и излистане су конкретне методе које у томе могу помоћи: употреба извора (од аналитичког приступа архивама и новим изворима у виду филмова, музике и других доступних путем интернета и нових технологија, до музејских поставки и усмене историје), самостално и групно истраживање, интердисциплинарни и мултидисциплинарни приступи, као и рад на међународним и прекограничним пројектима. Препоруке 2001, Додатак: Методи учења.

⁴¹³ Препоруке 2001, Додатак: Садржај наставних програма.

⁴¹⁴ Препоруке 2001, Додатак: Настава и сећање.

⁴¹⁵ Препорука 2009, став 7; Препорука 2011, Додатак: Улога, компетенције и обука наставника историје.

једног у други сет препорука све више разрађивала, што указује на тенденције својеврсног ослобађања од централизоване контроле образовних власти, али и на већу потребу прилагођавања потребама унутар учионице. Наставник у улози „реформатора“ у прилици је да пренесе изазове директног рада са ученицима, и на тај уједначи теорију и праксу. Због свега наведеног, разумљиво је и инсистирање на што квалитетнијој обуци наставника, која у 21. веку мора обухватати и развој стручног знања унутар предмета историје и педагошких вештина за боље укључивање ученика у бављење предметом.⁴¹⁶ Ово је врло важно, јер знања која наставник стекне током студија, у оквиру иницијалног образовања, и касније, приликом усавршавања, са мало пре поменутом либерализацијом и демократизацијом образовних реформи, требало би да се искористе како у учионици, тако и у креирању програма, уџбеника и других наставних материјала.

У погледу значаја лекција из историје за смиривање тензија, решавање сукоба и опоравак друштва након тих сукоба, анализирани препоруке из 2009. и 2011. године на већини места налажу мултиперспективни приступ који треба да покаже „да може постојати мноштво погледа и тумачења који се заснивају на доказима“.⁴¹⁷ Овај приступ са собом носи већу интеракцију како међу ученицима, тако и између ученика и историјских извора и интерпретација, што свакако води развоју аналитичких и критичких вештина, али и разумевању и прихватању различитости. Међутим, упркос томе, уколико се мултиперспективност не користи на адекватан начин, може изазвати нежељен ефекат учвршћивања већ постојећих разлика (више о овоме видети даље у тексту). Препорукама недостаје детаљније објашњење појма што би помогло да се потенцијална неадекватна употреба избегне. Што се тиче других метода, помињу се: учење локалне историје зарад бољег разумевања историјских догађаја од европског и/или глобалног значаја на конкретним и блиским примерима; развијање емпатије; учење историја „других“, итд.⁴¹⁸ Ове методе су се у траговима могле пронаћи и раније, али конкретизоване на овакав начин у документима који се директно односе на значај учења прошлости у подручјима која су искусила конфликт и где је неопходна изградња дијалога између различитих група, постале су кључне за бављење наставом историје у Европи.

Препоруке о интеркултуралном дијалогу и сличности о другоме у настави историје из 2011. године доносе једну посебност у односу на претходна документа, а то је засебан сегмент посвећен уџбеницима и наставним материјалима из историје. Овде је наложено да уџбеници и сви остали материјали из овог школског предмета морају бити плуралистички, мултиперспективни, морају да омогуће ученицима приступ историјским изворима различитог порекла, да постављају питања и подстичу расправе, и да буду засновани на резултатима најсавременијих истраживања (и историографских и педагошких).⁴¹⁹ Овај савет у потпуности прати претходно анализирани идеје о потреби да савремена настава историје мора да промени фокус и да се усредсреди на развој вештина анализе и критичког мишљења. Овим је само разрађено како би се те идеје могле материјализовати кроз физичке ресурсе.

Вишедеценијски рад на промени парадигме наставе историје резултирао је објављивањем публикације *Квалитетна настава историје у 21. веку: принципи и смернице* 2018. године,⁴²⁰ која је у наставу историје и званично увела компетенције за демократску културу, засноване на вредностима демократије, различитости и инклузивности. Смернице овде изнете, уколико се примене, могу вишеслојно утицати на наставу историје. Иако је уз сваки принцип написано како његово укључивање утиче на програм наставе и учења и на педагошке приступе, сваки за себе делује на различитим нивоима образовања из историје – од „техничких“ принципа који су

⁴¹⁶ Односно - „шта“ предавати и „како“ предавати. Препорука 2009, став 22.5.

⁴¹⁷ Препорука 2009, ставови 4, 8, 14. Такође о мултиперспективности се говори и у препоруци из 2011, Додатак: Циљеви наставе историје у контексту интеркултуралног дијалога.

⁴¹⁸ Препорука 2009, став 11; Препорука 2011, Додатак: Методе и образовни приступи, Вештине које су конкретније повезане са учењем историје других.

⁴¹⁹ Препорука 2011, Додатак: Уџбеници историје и наставни материјали.

⁴²⁰ Council of Europe. (2018). *Quality History Education in the 21st Century: Principles and Guidelines*.

својеврсни предуслови за прилагођавање садржаја наставе историје развитку компетенција за демократску културу, до онога што би се могло назвати „садржајним“ и „методолошким“ принципима. Основни технички принцип био би онај који подразумева флексибилне програме са циљем да се омогуће интерактивни педагошки приступи и уважавање културне разноликости. Стриктни и затворени наставни програми који не остављају простор наставницима да прилагоде своје часове специфичностима ученика дефинитивно нису добра полазна основа за наставу од које се очекује прихватање и поштовање различитости, стога је овај принцип и издвојен као први. Затим следи принцип подучавања и учења о сложеној историји демократије, који истовремено представља технички предуслов за остваривање поменутих компетенција, јер подразумева практично учење о демократији кроз сам образовни процес – да се ученици оспособе за сарадњу, као и да буду слободни да истраже и искажу другачије погледе на основу којих ће доносити изборе и одлуке; али и принцип садржајног типа који упућује о чему треба учити. Када је садржај у питању, поред демократије, нове смернице упућују да би требало више да се учи о дуготрајној историјској размени и суживоту различитих група (етничких, верских, културних), тачније, да се не говори више о односима између народа једино у контексту рата или других облика сукоба, како је често у лекцијама из историје био случај. Смернице такође пажњу посвећују чињеници да је припадност одређеној групи врло променљива и комплексна категорија, јер неретко подразумева вишеструкост и флуидност, што у контексту ослањања на компетенције за демократску културу подразумева учење и борбу против стереотипа и предрасуда. Потом се истиче и учење о тзв. „обичним“ или „малим“ људима који су, иако не на позицијама моћи, обликовали историју друштва. То представља још један корак ка инклузивности и разумевању демократских односа.⁴²¹ Преостали принципи би се могли груписати у тзв. „методолошке“ јер упућују на вештине усвајања историјског знања. Према томе, нова парадигма наставе историје треба младима да обезбеди алате за вредновање историјских извора и супротстављање њиховој злоупотреби, који треба да помогну спречавање потенцијалних конфликта и других опасности у будућности, али и разумевање људских поступака у прошлости. Другим речима, настава историје не треба више да буде искључиво фактографско упознавање са историјским догађајима и феноменима, већ мора садржати и одређене емоционалне и етичке елементе.⁴²²⁴²³

Анализа препорука и смерница Савета Европе за наставу историје показује један систематичан и темељан рад европских институција на промени позиције школске историје у друштву. Предмет чији је задатак у 19. и 20. веку превасходно био креирања и одржавање националног јединства, од деведесетих година преусмерава се на идеју наднационалног европског повезивања. Успостављањем критичког и аналитичког размишљања као једне од основа овакве наставе историје, европске власти су покушале и, и даље, покушавају да ојачају те везе. Ова документа дефинитивно сведоче у прилог томе и све што је у методолошком смислу предложено и „препоручено“ води управо жељеним вештинама код ученика. Међутим, одабир садржаја је тај који остаје у извесној мери споран и подложен критици. Он није толико присутан у анализираним документима, што оставља могућност и потенцијалној злоупотреби.

⁴²¹ У тзв. „садржајне“ принципе би се могли сврстати: Осветљавати на који начин је деловање обичних појединаца и група људи обликовало историју друштва; Препознавати да су људи различите културне, верске и етничке припадности често дуго присутни у друштвеним заједницама; Вредновати вишеструке идентитете „других“ и нас самих.

⁴²² „Методолошки“ принципи подразумевају: Обезбеђивање одговарајућих инструмената за вредновање историјских извора и супротстављање манипулативној пропаганди; Указивати на питања која би могла да буду осетљива или контроверзна; Усклађивање когнитивне, емоционалне и етичке димензије у настави и учењу историје.

⁴²³ Издање на српском језику: Савет Европе, *Квалитетна настава историје у 21. веку. Принципи и смернице*, Београд 2022, 30-33.

1.3.3. Организација и иницијативе на укључивању европске димензије у наставу историје

Од самих почетака политичког уједињавања Европе, а поготово од званичног оснивања Европске уније, велики број организација и институција се ангажовао у области наставе историје. Међу најважнијим институцијама јесте Институт Георг Екерт (Georg Eckert Institute (GEI)), данас званично познат и као Лајбниц институт за образовне медије. У свом садашњем облику основан је 1975. године у Брауншвајгу, у Немачкој, након вишегодишњег залагања немачког историчара Георга Екерта,⁴²⁴ активног учесника иницијатива УНЕСКО-а за ревизију уџбеника након Другог светског рата. Временом је проширио своју истраживачку и саветодавну делатност и од 2011. године је члан Лајбниц асоцијације (Leibniz Institute for Educational Media), чиме је додатно учвршћен његов статус водеће институције у области истраживања образовних медија. Неке од најзначајнијих активности и пројеката Института Георг Екерт су, на првом месту, рад на ревизији уџбеника и креирању заједничких уџбеника. На пример, институт је имао кључну улогу у међународним комисијама за уџбенике, као што су француско-немачка комисија (1951)⁴²⁵ и немачко-пољска комисија (1972),⁴²⁶ с циљем превазилажења историјских спорова у образовним материјалима. Потом, битан део његовог рада одлази на одржавање дигиталне платформе која омогућава приступ уџбеницима из целог света, подржавајући компаративна истраживања у области образовних медија. Институт такође подржава и студије о наративима о миграцијама у образовању, представљању смртне казне у образовном дискурсу, затим о заступљености квир разноликости и хетеронормативности у материјалима, као и о употреби вештачке интелигенције у настави.⁴²⁷

У погледу наставе историје, једна од најважнијих организација која од 1992. године ради на окупљању наставника и едукатора из целе Европе јесте Европско удружење наставника – ЕУРОКЛИО (European Association of History Educators – EUROCLIO). Ово удружење званично је основано 1993. уз подршку, и делимично захтев, Савета Европе са циљем окупљања и оснивања што већег броја удружења наставника у различитим земљама континента. Посебан фокус био је на наставницима који су живели и радили у земљама некадашњег источног блока. Годишама се мрежа наставничких удружења толико проширила да се, према подацима из 2019. године, тада састојала из 83 организације са пуним или делимичним чланством, које су представљале 47 држава. Овај податак истовремено сведочи о доста успешном раду на ширењу мреже, али и потреби националних удружења наставника за већом међународном препознатљивошћу и подршком. Седиште ЕУРОКЛИОА је у Хагу, у Холандији. Његова званична мисија је рад на унапређивању иновативног и одговорног подучавања историје и грађанског васпитања, а од свог оснивања ЕУРОКЛИО удружења учествују на пројектима усмереним на критичко размишљање, мултиперспективност и укључивање контроверзних тема у наставу историје. Осетљива и контроверзна питања имала су посебан приоритет у

⁴²⁴ Георг Екерт (1912–1974) био је немачки педагог, историчар и етнолог, познат по свом раду на међународној ревизији уџбеника и промовисању мирног образовања. Током Другог светског рата, био је официр метеоролошке службе Вермахта у Грчкој. Након рата, активно је учествовао у обнови Немачке, а 1951. је основао Међународни институт за истраживање уџбеника, који данас носи његово име.

⁴²⁵ Ова иницијатива била је део ширег покрета за међународну ревизију уџбеника, који је подржала УНЕСКО, с циљем супротстављања доминантном национализму који је обликовао историјске наративе у прошлости. Комисија је радила на томе да се уџбеници не користе за подстицање непријатељства између две нације, већ да се унапреди сарадња и заједничке историјске перспективе, односно учврсте односи и узајамно разумевање између Француске и Немачке након Другог светског рата.

⁴²⁶ Слична иницијатива претходној. Једно од најзначајнијих достигнућа ове комисије било је развијање заједничке немачко-пољске серије уџбеника из историје у четири тома, под насловом *Европа, наша историја*, која је објављена између 2016. и 2020. године. Рад на овој серији био је покренут још 2008. године са циљем пружања заједничког историјског наратива, како би ученици у обе земље учили историју из заједничке перспективе.

⁴²⁷ Више о историјату и раду Института Георг Екерт може се сазнати на сајту: <https://www.gei.de/en/> (приступљено 19.05.2025).

активностима које је спроводио ЕУРОКЛИО, поготово током деведесетих година 20. века у транзитним друштвима са међуетничким и/или међурелигијским тензијама (попут оних Бугарској, Естонији, Летонији, Румунији, Русији и Украјини) или у оним земљама које су имале релативно свеже наслеђе ратних сукоба (попут Југославије, Кипра, Либана, закавказских држава). Природу активности, простор и сараднике овог европског удружења наставника неопходно је посматрати у контексту савремене политике Европске уније и Савета Европе. Они су такође били и јесу у служби ширења идеја и вредности јединствене Европе. Једна од кључних иницијатива ЕУРОКЛИА јесте дигитална платформа Хисториана (Historiana) која пружа бесплатне едукативне ресурсе за наставнике историје. Неки од најпознатијих пројеката које је ово удружење спроводило јесу: Одлуке и дилеме (Decisions and Dilemmas) који истражује историју Европске уније кроз савремене теме; Иновативно учење историје за све (Innovating History Education for All) са циљем подстицања инклузивног подучавања историје; или на пример пројекат Учимо да се не слажемо (Learning to Disagree) који је имао задатак да помогне наставницима у подучавању ученика како да воде конструктиван дијалог, дебату и дискусију о контроверзним историјским и грађанским темама; и многи други.⁴²⁸

На пољу унапређивања академског истраживања и наставе у области дидактике историје у Европи свакако је најзначајније Међународно друштво за дидактику историје (International Society for History Didactics – ISHD). Основано је у Тутцингу у Немачкој 1980. године, ово друштво представља форум за комуникацију и сарадњу између истраживача у домену наставе историје и јавне историје широм света. ISHD се фокусира на теме као што су историјско мишљење, историјска свест, учење и подучавање историје, историјска култура и едукација наставника историје. Главна делатност ISHD-а подразумева организацију међународних конференција ради подстицања сарадње између наставника и истраживача у области историје и објављивање годишњег научног часописа и других академских материјала у циљу подршке развоју наставе историје. Занимљиво је да и ово друштво (као и ЕУРОКЛИО и Институт Георг Екерт) у свом раду велику пажњу посвећује настави из грађанског васпитања. Промовишући грађанско васпитање, аутори и истраживачи окупљени око Међународног друштва за дидактику историје, сматрају да се тако подстиче и критичко сагледавање историјских наратива.⁴²⁹

Што се тиче организација и удружења које се баве сличним питањима у појединим деловима Европе, важно је издвојити Центар за демократију и помирење у југоисточној Европи (CDRSEE) који је остао упамћен по више утицајних пројеката и публикација, нарочито у области наставе историје и помирења. Основан је 1998. године са седиштем у Солуну, у Грчкој, као невладина и непрофитна организација која је окупљала историчаре, педагоге и друге стручњаке са целокупног простора југоисточне Европе. Званичан циљ била је „изградња демократских, плуралистичких и мирољубивих друштава“, што је, према члановима овог центра, подразумевало рад на „промоцији друштвене одговорности, одрживог развоја и помирења међу народима региона“. Најпознатије и најважније иницијативе ове организације били су пројекти *Заједничке историје* (Joint History Project – JHP) и *Заједничких историјских читанки* (Joint History Books – JHB). Ови пројекти представљају дугогодишњу иницијативу у коју су били укључени историчари, наставници, па и сами ученици, са идејом развоја мултиперспективног приступа настави историје. Финални производи јесу историјски приручници и збирке историјских извора, преведени на више језика (пored енглеског, постоје преводи на грчком, српском, албанском, босанском, хрватском и македонском), који су намењени наставницима и ученицима.⁴³⁰ Године 2019. организација је престала са радом, али су током 2024. поново покренуте бројне активности. Када се говори о Центру за демократију

⁴²⁸ Више о раду, пројектима и публикацијама, Европског удружења наставника – ЕУРОКЛИО можете сазнати на сајту <https://euroclio.eu/association/> (приступљено 19.05.2025).

⁴²⁹ Више о раду и активностима ISHD-а може се сазнати на: <https://ishd.co/> (приступљено 19.05.2025).

⁴³⁰ Приручници, као и нешто више о удружењу и пројекту може се пронаћи на <https://jointhistory.net/> (приступљено 19.05.2025).

и помирење у југоисточној Европи, неопходно је поменути да се као невладина, али и као организације која се званично не налази под покровитељством неке од европских институција, крајем деведесетих и почетком две хиљадитих налазио на удару бројних критика у земљама где се делатност његових пројеката одвијала. Поред негодовања и притисака који су долазили од политичких неистомисљеника, од других колега експерата могла се прочитати и чути критика метода употребљених приликом истраживања и писања ових наставних материјала. Спорна је била употреба компаративности и мултиперспективности. Аргументи за ову врсту оспоравања били су доста слаби и засновани на етноцентричном и националном приступу историографији и настави историје,⁴³¹ али свакако да је постојао простор за усавршавање како самог метода, тако и садржаја кроз који су представљане контроверзне и осетљиве теме из прошлости региона.

Компаративни и мултиперспективни приступи анализи европске историје, и касније њеног представљања кроз наставне материјале постали су својеврсна норма када се говори о европској димензији у учењу о прошлости. Међу једним од најпознатијих пројеката и публикација које је објавио Савет Европе, а који су обухватили мало пре поменуте приступе јесте био пројекат - *Раскршћа европских историја (Crossroads of European Histories)*. Користећи се управо мултиперспективношћу, овај пројекат је тежио да истражи пет кључних тренутака у европској историји и да помогне наставницима да прикажу различите погледе на историјске догађаје, подстичући критичко размишљање и толеранцију код ученика. Кроз учење о револуцијама из 1848, балканским ратовима (1912-1913), потрази за миром 1919. након Првог светског рата, завршетку Другог светског рата и почетку нових подела 1945, и о догађајима из 1989. и 1990. на подручју централне и источне Европе, односно о паду комунистичких и социјалистичких режима на европском континенту, требало је помоћи ученицима да разумеју различита тумачења истих историјских догађаја и повежу своју националну и регионалну историју са ширим европским контекстом. Пројекат Раскршће европских историја започео је са радом 2002. године и важно је поменути да је представљао својеврсну материјализацију препорука Савета Европе из 2001. године о настави историје у 21. веку. До 2009. изнедрио је, поред зборника радова неких од најзначајнијих историчара који се баве управо издвојеним „кључним догађајима европске историје“, ⁴³² диск са историјским изворима у вези сваког од ових пет догађаја и приручник за наставнике за лакше планирање часа.⁴³³ Овај пројекат је кроз своје активности заиста повезао теорију и праксу и омогућио јачу сарадњу између историчара, дидактичара и наставника. Чак се може рећи и да је одабир „кључних момената“ врло добар јер се кроз њих може пратити целокупна модерна историја Европе. Премда се и овде мултиперспективни приступ понајвише своди на виђења различитих националних група, има елемената и других категорија,⁴³⁴ што ове наставне материјале чини у великој мери усклађеним са идејом коју прокламују. Оно што би се потенцијално могло замерити јесте извесна доза евроцентризма и можда недовољног указивања на шири глобални оквир ових догађаја.

⁴³¹ О раду у оквиру Центра за демократију и помирење у југоисточној Европи и изазовима са којима су се суочавали писала је српска историчарка и чланица центра – Дубравка Стојановић. D. Stojanović, „Balkan History Workbooks – Consequences and Experiences“, *European Studies* Vol. 7, 2008, 157-162. Доступно на: https://www.desk.c.u-tokyo.ac.jp/download/es_7_Stojanovic.pdf (приступљено 19.05.2025).

⁴³² R. Stradling, *Crossroads of European Histories: Multiple Outlooks on Five Key Moments in the History of Europe*, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2006. Публикација доступна на: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680493c97> (приступљено 20.05.2025).

⁴³³ Више о целокупном пројекту на: <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/-/crossroads-of-european-histories-multiple-outlooks-on-five-key-moments-in-the-history-of-europe-cd-book-2009-> (приступљено 20.05.2025).

⁴³⁴ Попут рецимо утицаја балканских ратова на свакодневни живот цивила. H. Gardikas-Katsiadakis, „The Balkan Wars, 1912-13: their effect on the everyday life of civilians“ In: *Crossroads of European Histories: Multiple Outlooks on Five Key Moments in the History of Europe*, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2006, 89-100.

Са друге стране, за пројекат *Заједничке историје за Европу без подела* (*Shared Histories for a Europe without Dividing Lines*) може се рећи да је унапредио неке од недостатака претходно представљеног Раскршћа европских историја. Започео је као међувладина иницијатива Савета Европе 2010. године и током четири године развијани су материјали који би требало да помогну наставницима у креирању својих часова. Приликом осмишљавања овог пројекта, аутори су у значајној мери узели у обзир препоруке Савета Европе о настави историје у конфликтним и постконфликтним подручјима и о интеркултуралном дијалогу и слици о другоме у настави историје.⁴³⁵ Главни резултат пројекта је интерактивна књига у електронском формату која обрађује четири главне теме: утицај индустријске револуције на европска друштва, развој образовања и његова улога у обликовању идентитета, људска права кроз призму историје уметности и глобалне везе Европе и историјске размене са светом.⁴³⁶ На основу побројаних тема, може се закључити да ова публикација захвата већи простор, и хронолошки и географски, чиме се критика о евроцентричности може донекле одбацити. Међутим, оно по чему се овај пројекат разликује од претходног јесте и разумевање заједничке прошлости и мултиперспективног метода. Аутори укључени на овој иницијативи узели су за основу „заједничку историју“, концепт заједничког историјског искуства, а не различита тумачења истог историјског догађаја. Овим су хтели да продубе идеју вишестраности историје, јер, како наводе, „заједничка историје“ није уједно и „истоветна“ за све.⁴³⁷ Другим речима, групе и појединци деле историјски тренутак, али га не доживљавају на исти начин. Иако би се могло рећи да су многе важне теме изостављене, ова интерактивна књига ипак нуди оно што је званична образовна политика европске политичке заједнице прогласила постулатима наставе историје у 21. веку. Такође, овако постављена база за учење „европске“ прошлости заиста је врло напредна и пружа многобројне могућности наставницима. Једино што остаје као немали изазов јесу капацитети различитих националних курикулума и слободе наставника да на овако предложене начине обрађују историјске теме.

На крају, врло је важно споменути и последњу иницијативу Савета Европе у погледу наставе историје на европском континенту. У питању је Опсерваторија за наставу историје у Европи (ОНТЕ), основана 2020. године као Проширени парцијални споразум тренутно 19 земаља чланица са циљем унапређења квалитета наставе историје кроз анализу и размену добрих пракси. Услов за чланство јесте статус потписнице Европске културне конвенције из 1954. године. Поред годишњих конференција на којима се расправља о изазовима на пољу наставе историје са којима се суочавају државе чланице, Опсерваторија ради на темељним истраживањима који пружају увид у стање квалитета наставе. Тако су од великог значаја како за истраживаче, тако на првом месту за образовне власти, њени генерални и тематски извештаји.⁴³⁸

⁴³⁵ То се види превасходно у наведеним постулатима на којима почива идеја самог пројекта. А то су: подизање свести о заједничком историјском наслеђу држава-чланица; превенција сукоба и подстицање процеса помирења бољим познавањем интеракције и начина приближавања народа у прошлости; наставак ширења оних идеја и препорука садржаних у „Белој књизи о интеркултуралном дијалогу –Живимо заједно једнаки у достојанству“, коју је усвојио Комитет министара Савета Европе 2008. године. Више о пројекту може се пронаћи на: <https://www.coe.int/en/web/history-education/an-electronic-e-book> (приступљено 20.05.2025).

⁴³⁶ Council of Europe. (2014). *Shared histories for the Europe without dividing lines*, Strasbourg. Књига је доступна на: <https://rm.coe.int/shared-histories-for-a-europe-without-dividing-lines/1680994a97> (приступљено 20.05.2025).

⁴³⁷ Наводи се у брошури у пројекту која је доступна и на српском језику - <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680654572> (приступљено 20.05.2025).

⁴³⁸ О историјату и раду Опсерваторије за наставу историје може се више сазнати на: <https://www.coe.int/en/web/observatory-history-teaching/home> (приступљено 20.05.2025).

До сада су публиковани: Први генерални извештај о стању наставе историје у Европи 2023. године (доступан на: <https://www.coe.int/en/web/observatory-history-teaching/general-report>), Тематски извештај о пандемијама и природним катастрофама у настави 2022. године (доступан на: <https://rm.coe.int/prems-011523-gbr-2527-pandemics-and-natural-disasters/1680aa6262>), и други Тематског извештај о економским кризама у настави историје (доступан на: <https://www.coe.int/en/web/observatory-history-teaching/economic-crises-2025->).

Ово нису једине, али су свакако најважније организације, институције и иницијативе које од оснивања Европске уније раде врло конкретно на дефинисању и имплементирању европске димензије у наставу историје. Оне директно рефлектују друштвене, политичке, али и идеолошке тенденције и тежње европске политичке заједнице на пољу учења о прошлости и наспрам резултата њиховог рада може се мерити присутност европске димензије у конкретним наставним плановима, програмима и свим другим материјалима.

1.3.4. Укључивање европске димензије образовања у наставне планове, програме и уџбенике из историје

Укључивање европске димензије у курикулум врло је сложен процес. Поред тога што је на првом месту потребна политичка воља и подршка, често није лако технички ускладити готово апстрактну идеју европске димензије са постојећим наставним плановима и програмима учења, уџбеницима и другим наставним ресурсима.

Британска истраживачица Никола Савидис (Nicola Savvides) истакла је четири кључне области у којима би циљеви европске димензије требало да се остваре. На првом месту, то је знање, односно едукација ученика о Европи. Затим следи развијање, најпре социјалних, али и осталих вештина које треба да омогуће ученицима успешно функционисање у животу и раду унутар Европе. Трећа област представља подстицање специфичних ставова, попут поштовања других и толеранције; док четврта подразумева промовисање европских вредности – демократије, слобода, једнакости и људских права.⁴³⁹ Врло налик Николи Савидис, Мејтланд Стоубарт (Maitland Stobart) сматрао је да европска димензија у настави историје требало да садржи три посебне компоненте: „садржај, ставове и способности“. Циљ сваке компоненте треба да буде да се подстакне интерактиван приступ настави историје који подржава индивидуално истраживање, критичко и рефлексивно размишљање и слободно изражавање.⁴⁴⁰ Са друге стране, што се тиче конкретне имплементације европске димензије у наставне планове и програме, због тешкоћа у постизању свеобухватног хронолошког прегледа европске историје, ауторски пар Маршан – Ван дер Леув-Рурд (Marchand и Van der Leeuw-Roord) још 1993. године изнео је предлог тематског приступа који би, пажљивим одабиром тема, обезбедио дубљу анализу и истраживање различитих перспектива.⁴⁴¹

Налик свему наведеном, Ставрала Филипу дефинисала је неколико курикуларних начела за укључивање европске димензије у наставу историје. У погледу садржаја, Филипу је нагласила потребу за преиспитивањем дефиниција Европе, са фокусом на њену природу константне изградње уместо на чврсто одређене границе. Померањем фокуса на овај аспект појма Европе, према овој ауторки, требало би да се умањи ризик од евроцентризма, што би уједно требало и да омогући разматрање њене улоге у глобалном развоју и подстакне разумевање њених интеркултурних, економских и индустријских одлика.⁴⁴² Поред тога, Филипу је нагласила

⁴³⁹ N. Savvides, “The European Dimension in Education. Exploring Pupils’ Perceptions at Three European Schools”, *Journal of Research in International Education*, 7 (3), 2008, 306–308.

⁴⁴⁰ M. Stobart, „Lettrism in history: towards a new concept“, in M. Ferro et al. (eds.) *History and its interpretations*, Ankara: TTK 2003, 60-65; E. Dinç, “The European Dimension in History Teaching”, Council of Europe, 2022, online. <https://www.coe.int/en/web/observatory-history-teaching/-/the-european-dimension-in-history-teaching> (приступљено 23.05.2025).

⁴⁴¹ P. Marchand, and J. Van der Leeuw-Roord, „The European Dimension in History Teaching at the Secondary Level“, In *The European Dimension in Secondary Education*, edited by M. Montane and I. Bordas, 143–149. Barcelona: Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, 1993; Dinç, *нав. дело*.

⁴⁴² Филипу се позива на модел концепта европске димензије Гордона Бела, који обухвата шест међусобно повезаних процеса: образовање за лични идентитет, национални идентитет, интеркултурно разумевање, европско грађанство, економско и индустријско разумевање, глобално окружење и међународно разумевање. Више о томе у: G. H. Bell, *Developing a European Dimension in Primary Schools*, David Fulton, London 1991; G. H. Bell, „Towards a European Dimension of the Early Years Curriculum“, *Early Years*, 12(2), 1992, 22-28; G. H. Bell (Ed.), *Educating European Citizens; citizenship values and the European dimension*, David Fulton, London 1995.

важност разноврсности и хибридности идентитета на европском тлу ради већег и бољег разумевања различитих вредности и перспектива. Из тог разлога, ова ауторка је предложила да се у настави истичу друштвени, културни, али и конфликтни темељи Европе зарад прихватања како јединства, тако и нејединства, чиме би се отворио пут ка опраштању и помирењу.⁴⁴³

Што се тиче педагошких начела, постоје три која је Филипу навела кључним за европску димензију у настави историје. На првом месту се налази критички приступ знању о прошлости, јер омогућава ученицима да анализирају и критички сагледају различите перспективе и интерпретације. Другим речима, највише се вреднује мултиперспективни метод. Потом, на другом месту налази се језик. Језик игра централну улогу, са посебним акцентом на развијање појмова и организовање информација у циљу унапређивања когнитивних вештина као што су тумачење, анализа и синтеза. На крају, ништа мање важан принцип јесте активно учење кроз сарадњу, интеракцију и искуство. Према Филипу, овакво учење подстиче откривање сопствених и туђих перцепција, претпоставки, вредности и општег разумевања, а често се реализује кроз усмену историју, учење засновано на пројектима и тимско истраживање.⁴⁴⁴

У сличном духу, Роберт Страдлинг је представио своју визију принципа која треба узети у обзир при одабиру садржаја наставног плана и програма, следећи идеју укључивања европске димензије у наставу историје. Један од принципа јесте квалитетан и адекватан избор историјски значајних и примерених догађаја, процеса и појава. С једне стране, ти догађаји би требало да представљају прекретнице у историји које су имале велике и далекосежне последице. Истовремено, са друге стране, морају постојати материјали и историјски извори прилагођени деци школског узраста који се уклапају у наставу. То је у суштини иста визија изложена на пројекту Савета Европе – Раскршће европске историје, чији је сам Страдлинг био главни уредник. Други принцип подразумева да се приликом овог одабира мора поштовати равнотежа између појединачног и општег, односно да се ученици подстичу да истовремено уочавају токове и обрасце, сличности и разлике. Као треће, Страдлинг је заступао став да је неопходно укључити и хоризонталну и вертикалну историјску перспективу. Односно, требало би укључити вертикалну перспективу која подразумева праћење континуитета и промена кроз време, док би истовремено укључивање хоризонталне омогућило постављање одређеног догађаја или појаве у шири европски контекст, тражење паралела и упоређивање ситуација и околности.⁴⁴⁵

Укључивање европске димензије образовања у уџбенике нешто је сложеније и захтева конкретније промене. Мада представљају селективан скуп пажљиво одабраних информација, уџбеници несумњиво одражавају уверења, знања и вредности једног друштва, и имају својеврстан утицај на размишљање и ставове младих људи.⁴⁴⁶ Овај утицај посебно је изражен код уџбеника из историје. Они кроз приказивање различитих друштвених догађаја и околности из прошлости, имају прилику да подстакну разумевање узрока и последица људских поступака, али и да допринесу развоју демократске, плуралистичке и друштвено-одговорне свести.⁴⁴⁷ Значај садржаја уџбеника историје је од огромне важности за остваривање циљева европске димензије у образовању. Како би се ти вишеслојни циљеви постигли, уџбеници не смеју искључиво да преносе информације о друштвеним, политичким и културним околностима у Европи, они имају задатак да помогну формирање будућих европских грађана

⁴⁴³ Philippou, *нав. дело*, 353-356.

⁴⁴⁴ Исто, 357-359.

⁴⁴⁵ Страдлинг, *нав. дело*, 25-27.

⁴⁴⁶ M. Mirkovic and K. Crawford, "Teaching History in Serbian and English Secondary Schools: a Cross-Cultural Analysis of Textbooks", *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3 (2), 2003, 91 – 107, 91.

⁴⁴⁷ T. Agarkova, Seminar on 'New History Textbooks for Secondary Schools: Approaches, Perspectives and Systems of Evaluation', Yaroslavl, Russian Federation, 10 – 12 April 2000, Council of Europe, Strasbourg 2000, 6.

које одликује, како стоји у свим до сада анализираним документима, отвореност, толеранција и поштовање према културној, верској и језичкој разноликости.⁴⁴⁸

Остваривање циљева европске димензије у образовању захтева превасходно да уџбеници историје упућују ученике на самостално истраживање и стицање „пожељних“ знања, вештина, вредности и ставова.⁴⁴⁹ То конкретно значи да би уџбеници историје требало да подстичу ученике да критички процењују информације, разумеју туђе перспективе, користе информационе технологије за објашњавање, упоређују историјске периоде у различитим земљама, рационално процењују историјске околности, учествују у сарадничким расправама, супротстављају се стереотипима и предрасудама, развијају емпатију, буду подстакнути на даље истраживање и учење, као и да усвајају европске ставове и вредности попут – солидарности, толеранције, једнакости и поштовања људских права.⁴⁵⁰ Међутим, врло је важно такође имати у виду да утврђивање ефикасности уџбеника историје у постизању ових циљева не зависи једино од њиховог садржаја, већ и од њихових педагошких елемената, као што су употреба визуелних и писаних извора, питања, вежби и додатних коментара, који пружају увид у намере аутора и уредника у обликовању процеса наставе и учења.

Из свега претходно наведеног може се закључити да би, поред политичког сегмента и прихватања идеје заједничке прошлости, садашњости и будућности, европска димензија требало у наставу историје да донесе развијање вештина историјског мишљења користећи се превасходно мултиперспективним приступом, док би садржај требало да буде европска, која је уједно и глобална историја.⁴⁵¹ Након ове тврдње, важно је нагласити да иако се у свим анализираним документима, препорукама и иницијативама свега само успут помиње потреба за учењем о свету и за сарадњу на светском нивоу и да би укључивањем европских вредности у курикулуме и овај аспект био задовољен, ипак нису присутне јасне инструкције и објашњење шта су то светска, глобална или, пак, планетарна историја, а још мање какав би ефекат оне могле имати по курикулуме из предмета историја.⁴⁵² Са друге стране, отворена су нека врло важна питања, попут – које су то вештине историјског мишљења и какав је то мултиперспективни приступ?

Поједини аутори под вештинама историјског мишљења подразумевају *историјско размишљање*,⁴⁵³ док их други називају *историјском интерпретацијом*,⁴⁵⁴ или пак, *историјским истраживањем*.⁴⁵⁵ Према Роузи Талин (Rosy Talin) и њеној анализи курикулума

⁴⁴⁸ C. Gallagher, *History Teaching and the Promotion of Democratic Values and Tolerance*, Council of Europe, Strasbourg 1996, стр. 22; A. Economou, “A Comparative Study of the European Dimension in Education in England, Scotland and Wales”, in Phillips D. and Ertl H. (eds.) *Implementing European Union Education and Training Policy, A Comparative Study of Issues in Four Member States*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht 2003, 129.

⁴⁴⁹ Bušljeta, *нав. дело*, 9-10.

⁴⁵⁰ Shennan, *нав. дело*, 133; Agarkova, *нав. дело*, 10; Gallagher, *нав. дело*, 30.

⁴⁵¹ Према немачком историчару и стручњаку за глобалну историју, Себастијану Конраду, глобална историја представља историју размена, мобилности и интеракција, историју веза у целом свету. Она није историја глобализације, али јесте дефинитивно настала као последица овог процеса. О глобалној историји може се сазнати више у: S. Konrad, *Šta je globalna istorija?*, Arhivlag, Beograd 2021.

⁴⁵² Више о појмовима „светска историја“, „глобална историја“ и „велика историја“ и утицају ових концепата на курикулуме и уџбенике из предмета историја погледати код: S. Popp, “World History, Global History, Big History: Some Remarks on Terminology and Concepts in Relation to History Curricula and Textbooks,” *Hungarian Educational Research Journal* 13 (4), 2023, 470–485.

⁴⁵³ J. Van Drie, and C. Van Boxtel, „Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students’ reasoning about the past“, *Educational Psychology Review*, 20(2), 2008, 87–110.

⁴⁵⁴ D. Dilek, and G. Yapici, „The Use of Stories in the Teaching of History“, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5(2), 2005, Online Journal. Доступно на: <https://acikerisim.sinop.edu.tr/server/api/core/bitstreams/389c5938-229c-4fe8-bcf5-5a532d6fa6b1/content> (приступљено 25.05.2025).

⁴⁵⁵ T. Doreen, „Singapore Teachers’ Characterisation of Historical Interpretation and Enquiry: Enhancing Pedagogy and Pupils’ Historical Understanding“, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), 2004. Доступно на: <https://repository.nie.edu.sg/server/api/core/bitstreams/fa7b60f3-1419-418f-a9e2-71c7b408cada/content> (приступљено 25.05.2025).

историје као школског предмета у Малезији, вештине историјског мишљења спадају у шест основних аспеката учења овог предмета, заједно са: *историјским истраживањем, прикупљањем историјских информација, историјским објашњењем, разумевањем историје и емпатијом*.⁴⁵⁶ Конкретна улога вештина историјског мишљења у процесу учења о прошлости, како наводи ова ауторка, било би давање значаја добијеним или пронађеним информацијама. Мада је овај процес суштински невидљив, он постоји и може се у оквиру наставе на њему радити. У студији Роузи Талин, он се састоји из пет фаза где свака фаза представља и својеврсну когнитивну вештину. Те фазе су: *разумевање хронологије, откривање историјских доказа, интерпретација, имагинација и рационализација чињеница*.⁴⁵⁷ Ове вештине или фазе могле би се поделити у две категорије. Разумевање хронологије и откривање историјских доказа би биле основне, јер подразумевају успешно читање уџбеника и других материјала ради разумевања хронологије и историјских извора и доказивања тачности историјских чињеница. Интерпретација, имагинација и рационализација чињеница спадају у другу категорију напредних вештина које могу да помогну примену и повезивање прошлих догађаја са садашњим тренутком, али и будућношћу. Овим историја као школски предмет добија додатно на значају у процесу образовања и утицају који има на животе ученика.⁴⁵⁸

Знања и вештине које би требало ученици да стекну како би разумели „функционисање“ историје у савременом образовном и друштвеном контексту за потребе својих курикулума развијали су и експерти у Аустралији и Канади. Тако су, у отприлике исто време, настали приручници *Оксфордских седам великих идеја за географију и историју (Oxford Big Ideas Geography History)* за подручје Аустралије и Новог Зеланда⁴⁵⁹ и *Великих шест концепата историјског мишљења (The Big Six Historical Thinking Concepts)* Питера Сеишаса (Peter Seixas) и Тома Мортонa (Tom Morton), за Канаду.⁴⁶⁰ Премда су на почетку ови концепти развијани за курикулуме из предмета историја у овим земљама, убрзо су се врло проширили свуда по свету. Пре свега, код обе класификације важно место заузимају концепти – *конитнуитет и промена, узрок и последица, и докази*, односно сведочанства. Важно је напоменути да концепт доказа или сведочанстава не представља историјске изворе као такве. Докази или сведочанства су информације добијене из историјских извора (било примарних, било секундарних) и међу историчарима може доћи до неслагања у вези доказа иако читају исте историјске изворе.⁴⁶¹ Потом, оба приручника наводе *перспективе и значај*, с тиме што ауторски пар Сејшас-Мортон оба појма наглашава речју „историјски“ – историјски значај и историјске перспективе, чиме се појачава аналитичност анализе. Учење о различитим историјским перспективама и значају врло је битно јер се њиховим разумевањем употпуњава и сама слика одређеног догађаја или процеса. Наравно, не сме се пренебрегнути чињеница да је свака селекција и постављање одређене хијерархије у значају историјских догађаја ипак диктирано доминантним културним, политичким и идеолошким уверењима тренутка.⁴⁶²

У неколико концепата се ова два приручника ипак разликују. Док канадски додаје *етичку димензију*, аустралијски је остала два концепта именовао као *емпатију* и *подложност оспоравању*. У погледу емпатије, превасходно се мисли на разумевање деловања, размишљања и веровања људи у прошлости. Подложност оспоравању би се, пак, понајвише могла протумачити као вештина сучељавања и анализе различитих интерпретација.⁴⁶³ Са друге стране, етичка димензија као да обједињује неколицину врло важних питања. За почетак, може

⁴⁵⁶ R. Talin, „Historical Thinking Skills – The Forgotten Skills?“, *International Journal of Learning and Teaching*, 7(1), 2015, 15-23.

⁴⁵⁷ Исто, 17-19.

⁴⁵⁸ Исто, 18.

⁴⁵⁹ M. Easton and M. Saldais, *Oxford Big Ideas Geography/History 7: Historian's Toolkit*, Oxford University Press Australia & New Zealand Melbourne 2013.

⁴⁶⁰ P. Seixas, and T. Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Nelson Education, Toronto 2013.

⁴⁶¹ Easton and Saldais, *нав. дело*, 197.

⁴⁶² Ово иде у прилог Грамшијевој теорији о културној хегемонији и Бурдијеовом хабитусу. Више о томе у уводу.

⁴⁶³ Исто, 198, 200.

се рећи да је овај концепт заиста конструисан на неколико нивоа. Међу пет основних смерница наведених за потребе објашњења овог концепта, две је потребно нагласити. Прва охрабрује ученике да процене историјске појаве како би идентификовали и утврдили „*одговорност да се сећамо и реагујемо на доприносе, жртве и неправде из прошлости*“. И друга, веома значајна са методолошког становишта, јесте да се историјске појаве посматрају и анализирају у складу са историјским контекстом, обичајима, традицијом и вредностима периода у којем су се догодиле.⁴⁶⁴ Историјске појаве, догађаји и процеси не треба да се процењују из савремених интерпретација или друштвених и културних мерила данашњице. Стављање акцента на овај концепт приликом учења историје врло је важно јер оснажује ученике да идентификују, филтрирају и каналишу утицаје који долазе од инвазивних и свеprisутних спољних јавних и друштвених фактора који често искривљују и вулгаризују поглед на прошлост. Разумевање значаја овог не само хронолошког већ првенствено контекстуалног друштвеног и културног растојања омогућава ученицима да идентификују историјско наслеђе и разноврсне утицаје историје на савремени контекст.⁴⁶⁵

О знањима и вештинама које треба да пружи квалитетна настава историје расправља се јако дуго и концепти историјског мишљења као идеја сазревају већ деценијама, како међу историчарима, тако и међу когнитивним психолозима и педагозима.⁴⁶⁶ У погледу европске димензије наставе историје, може се рећи да су на изврстан начин присутни још од 2001. године када је Савет Европе објавио приручник за наставнике Роберта Страдлинга, *Подучавање историје Европе 20. века*, у којем је аутор детаљно разрадио, између осталих тема, развој вештина и концепата у образовању из историје, користећи примере из новије европске историје.⁴⁶⁷ Објашњавајући кључне појмове који помажу ученицима да организују историјско знање и идеје о историји, и омогућавају им да генерализују користећи се конкретним примерима, Страдлинг их је поделио у две групе. Прва група појмова, које је назвао садржинским или „појмовима првог реда“, односи се на одређене историјске, али и социолошке, културне, економске, политичке појаве и процесе који су обликовали и утицали на историју човечанства.⁴⁶⁸ Друга група појмова, пак, насловљена техничким или „појмовима другог реда“, заправо представља још једну квалификацију концепата или вештина историјског мишљења. Ови појмови се у значајној мери поклапају са осталим класификацијама. Заједнички су им: *континуитет и промена, узрочност, хронологија, сведочанства*. Једино што помало одступа јесте *поређење*.⁴⁶⁹ Међутим, оно би се могло пронаћи у другим концептима који помињу аутори оба претходно представљена приручника.

Анализирајући различита разматрања и поделе шта би све требало да се подразумева под концептима, односно вештинама, историјског мишљења, јасно се уочава усложњавање дефиниције овог термина. Страдлингове идеје које су заживеле у његовом приручнику почетком 21. века, кроз касније теорије и „велике идеје“ од Канаде до Аустралије и Малезије

⁴⁶⁴ Seixas, Morton, *нав. дело*, 168.

⁴⁶⁵ О спољним утицајима, културе сећања, јавне историје и знања стеченог искуством, више у уводу.

⁴⁶⁶ S. Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts Charting the future of teaching the past*, Temple University press, Philadelphia 2001; M. Limón, „Conceptual change in history“, In M. Limón and L. Mason (eds.), *Reconsidering Conceptual Change: Issues in theory and practice*, Kluwer Academic, Dordrecht 2002, 259–289; P. Lee, „Historical literacy: Theory and research“, *History Education Research Journal*, 5 (1), 2005b, 29–40; A. Megill, *Historical Knowledge, Historical Error: A contemporary guide to practice*, University of Chicago Press, Chicago 2007; van Drie, van Bortel, *нав. дело*; D. Shemilt, „What are second-order concepts? And why do they hurt?“, Paper presented at conference *Developing Historical Understanding*, Goethe Institute, Fulbright Centre and CCMC, Ledra Palace Buffer Zone, Nicosia, 22 October 2010; M. Carretero, and P. J. Lee, „Learning historical concepts“, In R. K. Sawyer (ed.), *The Cambridge Handbook of The Learning Sciences*, 2nd ed. Cambridge University Press, Cambridge 2014, 587–604.

⁴⁶⁷ R. Stradling, *Teaching 20th century European History*, Council of Europe, Strasbourg 2001. Прво издање на српском језику овог приручника изашло је 2003. године.

⁴⁶⁸ Садржински или појмови првог реда, према Роберту Страдлингу, били би на пример: револуција, империјализам, тотални рат, грађански рат, еманципација, независност, колонијализам, диктатура, итд.

⁴⁶⁹ Страдлинг, *Настава европске историје у 20. веку*, 62–69.

добиле су на детаљима и пуноћи аргументације, али и своје етичке и емотивне компоненте. Од онога што је почело као разумевање „рада историчара“ и упознавање ученика са сложеним фазама истраживања и реконструкције прошлости, уврстило је под своје окриље и димензију активног укључивања у доживљај прошлости, али и утицаја на деловање у садашњости и будућности. Ове „новине“ врло су присутне у савременим препорукама, иницијативама и пројектима подстакнутим и финансираним од стране институција европске политичке заједнице. Теоријске дискусије на тему знања и вештина које учење историје у образовном процесу треба да донесе, међутим, указују да постоје извесни аспекти које европска димензија наставе историје није покрила, или довољно прецизирала. Тако је, на пример, учење о постојању, препознавању и разумевању различитих историјских интерпретација. У истраживању које су спровели са средњошколцима у Енглеској и на Кипру, Артур Чепмен (Arthur Chapman) и Марија Георгиу (Maria Georgiou) изнели су значај и утицај интерпретација историјских догађаја на поимање прошлости код младих.⁴⁷⁰ Чепмен и Георгиу су става да се сви, а поготово млади, најчешће са историјом сусрећу не кроз примарне или секундарне изворе, већ управо кроз различите историјске интерпретације – од популарне културе, архитектуре, вести, породичних прича, традиција заједнице којој припадају, али и у оквиру школе и наставе. Наратив који курикулум пружа кроз уџбенике и школску праксу и селекција академских радова професионалних историчара и историјских извора у настави – све то такође представља одређену интерпретацију прошлости.⁴⁷¹ Резултати ове и сличних студија указују на важност учења анализе интерпретације, јер овладавање и овом вештином једино може употпунити процес усвајања критичког мишљења.⁴⁷² Мада се овај аспект и својеврсни потенцијал који поседује учење о прошлости може пронаћи у неким тумачењима и објашњењима појединих концепата историјског мишљења, он ипак као да недостаје у свим формалним и теоријским препорукама за укључивање европске димензије. Имајући у виду да би вештине анализе различитих интерпретација прошлости на изванредан начин изазвале и саме образовне власти и њихову политичку визију прошлости коју желе да пренесу, овај „недостатак“ би се могао тумачити и у том контексту.

Други важан елемент који доноси европска димензија и који се експлицитно наводи у бројним документима и на основу кога су писани и планирани бројни пројекти како Савета Европе, тако и других организација, јесте *мултиперспективност*.⁴⁷³ У свом приручнику за наставнике из 2003. године, Роберт Страдлинг овај приступ у настави историје описује као „плуралистички, интергративан и свеобухватан“,⁴⁷⁴ док сам појам мултиперспективности

⁴⁷⁰ Аутори ове интерпретације (historical accounts) дефинишу као наративе или описе прошлих догађаја који су често написани од стране самих историчара или појединаца који су сведочили или истраживали те догађаје. Могу укључивати књиге, чланке, дневнике, писма и усмену историју. Циљ интерпретација је да пружи кохерентну причу или објашњење о томе шта се догодило, често интерпретирајући значај и контекст догађаја. Са друге стране, историјске изворе помињу у контексту стварних података и материјала које историчари користе да би изградиле и подржали своје интерпретације. Могу имати различите облике и бити у форми докумената, артефаката, фотографија, снимака, или чак физичких објеката, попут рушевина или алата. Историјски извори су кључни јер обезбеђују основу на којој се заснивају интерпретације, осигуравајући да су наративи засновани на проверљивим чињеницама

⁴⁷¹ A. Chapman, and M. Georgiou, "Powerful Knowledge Building and Conceptual Change Research: Learning from Research on 'Historical Accounts' in England and Cyprus." In *Knowing History in Schools: Powerful Knowledge and the Powers of Knowledge*, edited by Arthur Chapman, 72–96. UCL Press, London 2021, 72–96.

⁴⁷² О томе како ученици прихватају и анализирају приступају интерпретацијама, погледати више у чланку Чепмен-Георгиу, али и код P. J. Lee, and D. Shemilt, "I just wish we could go back in the past and find out what really happened": Progression in understanding about historical accounts', *Teaching History*, 117, 2004, 25–31.

⁴⁷³ Више о историјату имплементирања мултиперспективности у наставу историје унутар европске политичке заједнице погледати код: E. Johnson, *A short history of the Council of Europe's efforts to implement multiperspectivity in history education*. Доступно на: <https://teh21.sites.uu.nl/2023/02/26/a-short-history-of-the-council-of-europes-efforts-to-implement-multiperspectivity-in-history-education/> (приступљено 29.05.2025).

⁴⁷⁴ R. Stradling, *Multiperspectivity in History Teaching: A Guide for Teachers*, Serbian version, Council of Europe, Strasbourg 2003, 61. Доступно на: <https://rm.coe.int/multiperspektivnost-u-nastavi-istorije-prirucnik-za-nastavnike/1680494159> (приступљено 29.05.2025).

подразумева, са једне стране, стратегију разумевања перцепције другог (или других) и, са друге, већ постојећу спремност и способност поистовећивања са том другом страном.⁴⁷⁵ Другим речима, мултиперспективни приступ омогућава стратегију даљег учења, али искључиво уколико постоји предуслов и жеља за прихватањем и разумевањем „туђег“ и другачијег. Поједини историчари сматрају овај приступ основом историје као научне дисциплине и неизоставним сегментом њене методологије. Критичко укључивање различитих перспектива требало би и сам процес реконструкције прошлости да учини свеобухватнијим, а самим тим и квалитетнијим.⁴⁷⁶ У погледу значаја овог приступа за садашњост и будућност европске заједнице, Бодо фон Борис мултиперспективност сматра кључном и неопходном како за процес евроинтеграција, тако и за свеprisутнију глобализацију. Оба ова процеса се заснивају на узајамном прихватању и „разумевању страног“, што су уједно и основе овог приступа.⁴⁷⁷

Према Борису, идеја о увођењу мултиперспективности у наставу историје била је присутна међу немачким стручњацима још од седамдесетих година 20. века.⁴⁷⁸ Међутим, како закључује, врло неуспешно. Тек деведесетих овај термин је у потпуности заживео међу европским историчарима и едукаторима и постао у потпуности препознат на семинарима и конференцијама организованим од стране Савета Европе, ЕУРОКЛИА, Института Георг Екерт и осталих организација. Важност за укључивање новог приступа била је вишеструка. На првом месту, постојала је снажна жеља да се раскрсти са дотадашњим учењем о прошлости⁴⁷⁹ јер су и потребе европског друштва са краја 20. века постале значајно другачије. Са једне стране, убрзан технолошки развој и, са друге, нове друштвене околности – укључивање земаља некадашњег источног блока, али и све већа присутност и препознатљивост грађана из некадашњих европских колонија. Ако су ранији одговори на нове друштвене промене и околности били асимилација и интеграција, „решења“ која су пре довела до већих интеркултуралних тензија, нови покушај је направљен са мултикултурализмом и интеркултуралним образовањем.⁴⁸⁰ Самим тим су и концепт и приступ наставе историје морали да се промене, и у мултиперспективности је виђено решење за већину поменутих изазова.

Бодо фон Борис мултиперспективност објашњава у контексту сложеног процеса развитка историјске свести и прави дистинкцију између појма „мултиперспективности“, „контроверзе“ и „плуралности“.⁴⁸¹ Овај аутор своју тезу претежно заснива на теорији Јорна Ризена да се

⁴⁷⁵ Исто, 13. Овде се Страдлинг позива на немачког научника Карла Петера Фрицшеа (K. Peter Fritzsche) и његов увод у збранику *Толеранција у транзицији* (*Tolerance in Transition*). Видети више: K. P. Fritzsche, K. P. "Introduction: Unable to Be Tolerant?" In *Tolerance in Transition*, edited by R. F. Farnen, K. P. Fritzsche, I. Kos, and R. Meyenberg, 1–8. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg 2001. Доступно на: <https://d-nb.info/961002999/04> (приступљено 29.05.2025).

⁴⁷⁶ У објашњењу повезаности мултиперспективног приступа и методологије историје, Страдлинг се позива на рад Ен Лоу-Бир (Ann Low-Beer) – конкретно на: A. Low-Beer, „Reforma nastave Istorije u školama evropskih zemalja u demokratskoj tranziciji“, Seminar Saveta Evrope, Grac, Austrija 1994; Stradling, *Multiperspectivity in History Teaching*, 14.

Бодо фон Борис се осврће на текстове Клауса Бергмана (Claus Bergmann 1977), Улриха Довермана (Ulrich Dovermann 1995) и Јорна Ризена (Jörn Rüsen 1994). B. von Borries, „Multiperspectivity“ – Utopian Pretension or Feasible Fundament of Historical Learning in Europe?, In: *History for Today and Tomorrow. What Does Europe Mean For School History?*, ed. Joke van der Leeuw-Roord, Korber-Stiftung, Hamburg 2001, 270.

⁴⁷⁷ von Borries, „Multiperspectivity“ – Utopian Pretension or Feasible Fundament of Historical Learning in Europe?, 269.

⁴⁷⁸ Ово би се могла повезати са све присутнијим становништвом које дошло из Турске, Грчке и Југославије на рад у Немачку и чија деца временом постају саставни део немачког образовног система.

⁴⁷⁹ Традиционална настава историје се, према Страдлингу, заснивала на: стриктном преношењу знања са наставника на ученика; наставним садржајима који су били оптерећени политичком и уставотворном историјом; акценту на историјским догађајима и познатим личностима из тог периода; хронолошком редоследу збивања превасходно националне историје; основној претпоставци да национална историја заправо представља историју већине етничких, верских и лингвистичких група које живе у једној земљи.

⁴⁸⁰ Stradling, *Multiperspektivnost u nastavi istorije*, 9-11.

⁴⁸¹ Детаљније о процесу развитка историјске свести може се пронаћи у уводу.

историјска свест развија кроз три фазе – историјске перцепције, историјске интерпретације и историјске оријентације. На основу тога, Борис сматра да се мултиперспективност може укључити већ на првом нивоу историјске перцепције, односно приликом анализе извора која ће овим приступом бити знатно обogaћена и подстицати компаративни метод такође. Укључивањем што већег броја историјских извора који доносе различите перспективе у уџбенике,⁴⁸² ствара се већа прилика за увођење овог приступа. Контрoверза наступа на нивоу историјске интерпретације, односно наратива. Историчари и истраживачи могу једноставно да се не сложе у тумачењу истих извора, што је такође врло важно за ученике да разумеју. Борис помиње да је такође могуће уврстити и велике историографске расправе у уџбенике и друге наставне материјале. На крају, плуралност закључака има везе за трећом фазом историјске оријентације, односно, са импликацијама прошлости на прихватање садашњости и деловање у будућности. Плуралност треба да омогући разумевање логике понашања различитих група и појединаца, које је засновано на њиховом историјском искуству.⁴⁸³ Борис закључује да би резултати увођења ова у три појма у различите фазе развијања историјске свести требало да буду – *историјска емпатија* и *историјски суд*. Тачније, ово треба да омогући разумевање различитих гледишта савременика одређеног историјског догађаја, али и креирање јасног става о том догађају, његовим актерима, и значају и последицама које има по садашњи тренутак. Оно што аутор наглашава јесте да емпатија без суда, и обратно, не смеју ићи, јер само заједно производе смисао и релевантност.⁴⁸⁴ Доста година касније, неколицина аутора са универзитета у Утрехту и Лајдену, објаснили су Борисову дистинкцију између три анализирана појма помоћу темпоралног, односно временског, модела мултиперспективности. Овај модел заправо укључује: историјску перспективу о одређеном догађају који се одиграо и која је настала у датом тренутку; затим, историографску перспективу која је настајала у међувремену и коју су обликовали различити гласови, како историчара тако и других; и савремену перспективу која настаје у контексту садашњости и тренутних околности у којима живе и раде ученици.⁴⁸⁵ Све у свему, веза између мултиперспективног приступа и процеса историјске свести врло је постојана, што потврђују и новија тумачења.

Бенефити оваквог приступа по наставу историје су вишеструки. Пре свега, мултиперспективност пружа додатну димензију наративу, односно указује на истовремено постојање различитих погледа и искустава. Затим, упућује на узајамне утицаје, а неретко и симбиозе тих различитих перспектива (рецимо на исти историјски догађај у националној историји, али из угла већинске националне групе и угла националне мањине). На крају, својом аналитичком природом помаже осветљавање конфликтних ситуација. Разбијањем искључиво доминантног националног наратива и пружањем прилике алтернативним гласовима, мултиперспективност може бити врло врло поуздан инструмент у изградњи и осигуравању мира. Оваквим приступом у настави омогућава се упознавање ефеката које су поједини историјски догађаји имали на различите друштвене групе, не искључиво на оне којима ученици сами припадају. Самим тим, учење историје на овај начин, може помоћи ученицима да лакше препознају негативне последице дела и активности како политичара, тако и појединаца, и потенцијално утицати на њихово спречавање, и уједно спречавање конфликта.⁴⁸⁶

⁴⁸² Важно је поменути да перспективе не подразумевају само географску и/или хронолошку позиционирaност аутора у односу на историјски извор о ком се сведочи, већ и његово или њено гледиште на саму ситуацију – претпоставке, уверења, предрасуде, стереотипе, осећања.

⁴⁸³ von Borries, „Multiperspectivity“ – Utopian Pretension or Feasible Fundament of Historical Learning in Europe?“, 274-284.

⁴⁸⁴ Исто, 284-286.

⁴⁸⁵ B. S. Wansink, Akkerman, I. Zuiker, I. and T. Wubbels, „Where does teaching multiperspectivity in history education begin and end? An analysis of the uses of temporality“, *Theory & Research in Social Education*, 46(4), 2018, 495–527. Чланак је доступан на линку:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00933104.2018.1480439#abstract> (приступљено 29.05.2025).

⁴⁸⁶ Видети више о утицају мултиперспективности у учењу о скорашњим конфликтима код M. Carretero, „The teaching of recent and violent conflicts as challenges for history education“, *In History Education and Conflict*

Оно што свакако може бити од помоћи јесте да се у овим околностима пре бирају перспективе које доносе слично искуство, него оне које раздвајају.⁴⁸⁷

Упркос свим предностима овог приступа, многобројни су изазови у његовом увођењу. Критике које је изнео Борис приликом своје анализе немачких покушаја током седамдесетих и осамдесетих година 20. века, нису се разликовале много ни неколико деценија касније. Свакако то је простор и време у наставним плановима и програмима намењени обради лекција на овакав начин. Овај метод свакако није могуће за сваку лекцију, али тематски приступ о коме је већ било речи, или просто неколико тема обрађених на овакав начин, заиста би било од помоћи.⁴⁸⁸ Многи други стручњаци су и касније помињали физичке и когнитивне изазове које овај приступ носи са собом. Целокупан процес учења историје се тада усложњава и у појединим темама изискује потребу познавања страних језика или других вештина (и код наставника и код ученика).⁴⁸⁹ Борис такође помиње тенденцију у немачким уџбеницима да се оставља простор ученицима да донесу сопствене закључке и пронађу своју интерпретацију на основу минималних информација и свега неколицине извора. Премда је циљ овакве идеје врло напредан, резултат може бити врло погрешан и довести до креирања чврстих ставова међу ученицима, који нису засновани на темељној анализи и свим доказима. Следи такође незанемарљив проблем, и то не само међу немачким ученицима, већ и шире, а то је недовољно разумевање разлика између историјских извора и историјских интерпретација, а самим тим и анализе и разумевања информација које доносе. Борис је приметио одсуство дискусија о различитим интерпретацијама, односно одсуство контроверзе и плуралности у вишим нивоима развоја историјске свести, за које се заправо ни данас са сигурношћу не може тврдити да су постојећи.⁴⁹⁰ Када је у питању употреба мултиперспективног приступа у настави историје у конфликтним и пост-конфликтним подручјима, изазови се додатно компликују и неадекватна употреба би могла да доведе до умањивања значаја и релативизације појединих болних и/или трагичних догађаја.⁴⁹¹ Додатно, уколико је основа проучаваних перспектива идентитет, на шта упућује Ризен, то за последицу може имати оснаживање националних и културних (и других предрасуда), што може резултирати потпуно другачијим ефектом.⁴⁹²

Све предности и мане мултиперспективности као метода упућују да она заиста има велики потенцијал у промени парадигме наставе историје и пружању подршке како развијању вештина критичког и историјског мишљења, тако и прихватању савременог европског друштва и његових вредности. Међутим, како је Борис то још пре више од две деценије указао она је само база у постављању темеља жељеног развоја историјске свести, која треба да садржи толеранцију и прихватање различитости. Колико год се и у стручној и у политичкој јавности потенцира на овом методу, контроверза и плуралност, односно историографска и савремена перспектива такође завређује велику пажњу како би се дошло до суштинског остварења циља.

Transformation: Social Psychological Theories, History Teaching and Reconciliation, M. Carretero, S. Berger, and M. Grever (Eds.), Springer International Publishing, 2017, 341-377.

⁴⁸⁷ На пример, уколико се обрађује одређени сукоб, пожељно је да одабир перспектива не буде заснован на странама које су у сукобу, етничке или верске групе које ратују, већ рецимо перспективе деце, младих, одраслих и старих на свим странама; или како су различите професионалне групе гледале на сукоб; итд. Видети више код: E. Rowan and B. Wansink (31 Jan 2025), „Fostering mutual understanding through multiperspectivity: insights from 14 cross-border history education initiatives in post-conflict societies“, *Journal of Curriculum Studies*. Чланак доступан на: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220272.2025.2455700> (приступљено 29.05.2025).

⁴⁸⁸ von Borries, „Multiperspectivity“ – Utopian Pretension or Feasible Fundament of Historical Learning in Europe?“, 287.

⁴⁸⁹ M. Kropman, J. van Drie, and C. van Boxtel, "The Influence of Multiperspectivity in History Texts on Students' Representations of a Historical Event", *European Journal of Psychology of Education* 38, 2023, 1295–1315.

⁴⁹⁰ von Borries, „Multiperspectivity“ – Utopian Pretension or Feasible Fundament of Historical Learning in Europe?“, 287-288.

⁴⁹¹ Rowan and Wansink, *нав. дело*, 21.

⁴⁹² J. Rüsen, „The Limits of Multiperspectivism – Relativism and Leitkultur“, In: *Public History Weekly* 5 (2017) 33, DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2017-10076](https://doi.org/10.1515/phw-2017-10076). Чланак је доступан на: <https://public-history-weekly.degruyter.com/5-2017-33/limits-of-multiperspectivity/> (приступљено 29.05.2025).

Колико је идеја европског јединства врло комплексан концепт, толико и дефинисање и увођење европске димензије у образовање и наставу историје представља сложен процес. На претходно исписаним страницама овог поглавља, на више места се помиње конфликтна природа европске прошлости и може се рећи да на изврстан начин управо то карактерише и саму европску димензију. Њена основа и циљ јесу несумњиво политички и економски интереси и у свој својој жељи да се деидеологизује и наметне као својеврсна универзална вредност, она има идеолошка обележја и носи одређену искључивост према свему што сама не подразумева. Међутим, на формирање европске димензије су безмало оставиле трага и снажне критике и искуства која су указала на нефункционалност појединих раније постављених принципа. Да ли ће и у будућности наставити да одговара вешто на нове изазове са којима се сусреће – није познато, као ни да ли је можда управо сама неке од њих подстакла.

Све у свему, европска димензија у настави историје садржи елементе заједничке европске прошлости који су утицали на формирање савременог европског друштва,⁴⁹³ али са уважавањем различитости доживљаја истог историјског искуства.⁴⁹⁴ Другим речима, европска димензија треба да омогући прихватање другачијег и да укаже да је суживот и размена са „другим“ увек био могућ. Као одговор на већину поменутих критика које су указивале на њен политички и тенденциозан карактер, европска димензија је за један од својих основних принципа поставила развијање вештина критичког и историјског мишљења. Напослетку, све ово би требало да води ка разумевању и примени демократских начела које европска димензија у образовни процес доноси како кроз садржај и методе учења, тако и кроз техничке предуслове одвијања образовног процеса. Каква је ситуација и положај европске димензије у оквиру наставе историје образовног система Републике Србије показује наредна поглавља.

⁴⁹³ Елементи заједничке европске прошлости би били као они представљени у Кући европске историје: демократија, филозофија, владавина права, хуманизам, просветитељство, хришћанство, револуција, државни терор, колонијализам, трговина робљем, велике економске и друштвене идеје – капитализам, либерализам, социјализам, марксизам и комунизам, национална држава и геноцид. Овде је такође важно нагласити и појам тоталитаризма и однос према жртвама.

⁴⁹⁴ Овде се мисли на мултиперспективност.

2. Преглед европске димензије образовања у документима којима се уређује настава историје у Србији од 1990. године

2.1. Србија и Европа

Данашња држава Србија и народи који живе на њеној територији деле бурну прошлост великих превирања и многобројних дисконтинуитета са осталим државама и народима Балканског полуострва. Врло сложен однос према европском наслеђу заједно са компликованим културним и политичким везама са остатком европског континента део је историјског пакета који баштини друштво у Србији. Првобитно византијска провинција, касније се успоставила као суверена средњовековна држава обележена доминацијом православне цркве, да би потом била освојена од стране Османског царства. Србија је повратила независност у 19. веку, током периода стварања модерних националних држава. Краљевина Србија, а потом и Краљевина Југославија, активно су учествовале на победничкој страни у оба светска рата, али су се 1945. године нашле на источној страни Гвоздене завесе. Иако се социјалистичка Југославија након 1948. године политички удаљила од Совјетског Савеза и касније постала једна од оснивачица Покрета несврстаних, она је и даље била „источна“ социјалистичка држава, чиме је током хладног рата одржала маргинализован положај унутар европског простора.⁴⁹⁵

Разилажење са политиком Совјетског Савеза и осталих земаља чланица Источног блока, омогућило је социјалистичкој Југославији извесне везе са главним политичким институцијама уједињене Европе – Саветом Европе и Европском економском заједницом. Ти односи су на првом месту били условљени савременим политичким односима у свету,⁴⁹⁶ а потом и унутрашњим политичким аспирацијама југословенске државе. У немалој мери је политика Покрета несврстаних, у коме је Југославија била једна од водећих чланица, била та која подстицала или ограничавала развитака односа са земљама западне Европе.⁴⁹⁷ Везе са Европском економском заједницом превасходно су се заснивале на различитим економским трговинским уговорима и заједничким програмима који је требало да оснаже научну и техничку сарадњу. Југославија није била чланица Савета Европе, али је седамдесетих година постала једина социјалистичка земља из источне Европе која је приступила некој од конвенција Савета Европе. Године 1977. потписане су три конвенције,⁴⁹⁸ а десет година касније Југославија је постала и 25. потписница *Европске културне конвенције* Савета Европе, четврта држава која није чланица Савета, али која је приступила конвенцији. Овим је заправо заокружена сарадња Југославије и Савета Европе на пољу културе и образовања и потенцијално створена могућност и за друге облике сарадње.⁴⁹⁹

⁴⁹⁵ Љ. Димић, *Између Истока и Запада. Југославија, велике силе и питање безбедности у Европи (1945-1975)*, Филип Вишњић, Београд 2023.

⁴⁹⁶ Почетком педесетих година 20. века, Југославија је покушала помоћу регионалних контаката да оствари сарадњу са Саветом Европе (кроз потписивање Балканског пакта са Грчком и Турском 1953). Међутим, статус посматрача при Савету Европе је Југославији одбијен 1955. године, што је водило и својеврсном захлађењу односа. Ово одбијање статуса, историчари који се баве југословенском спољном политиком тумаче у контексту поновног приближавања Југославије и Совјетског Савеза и посетом совјетског председника Никите Хрушчова.

⁴⁹⁷ Видети више код: D. Lopandić and R. Milikić, “The Impact of Policy of Non-Alignment on Yugoslavia’s Status in Western European Integrations,” In *The 60th Anniversary of the Non-Aligned Movement*, ed. D. Tadić and M. Kovačević, Institute of International Politics and Economics, Belgrade 2021, 209–220.

⁴⁹⁸ Приступљено је: Конвенцији о изједначавању диплома (Савет Европе усвојио 1953); Конвенција о изједначавању дужине школовања (усвојена 1956); и Конвенција о признавању универзитетских академских диплома (усвојена 1959).

⁴⁹⁹ Р. Миликић, *Југославија и Савет Европе 1980-2003. Југославија и Парламентарна скупштина Савета Европе од Титове смрти до нове државе*, Службени гласник и Институт за савремену историју, Београд 2012, 212.

Последња деценија 20. века донела је супротстављене процесе: институционализовано уједињење Европе кроз оснивање Европске уније и распад југословенске државе, кога су пратили крвави сукоби. Сва подршка и претходних година остварена сарадња са уједињеном Европом, обустављене су. Процедура пријема СФРЈ је и званично заустављена 25. новембра 1991. године што је уједно означило и почетак периода оштрих критика и оспоравања политике власти у Београду од стране европских и светских институција, који ће, у различитим облицима, трајати до почетка новог миленијума.⁵⁰⁰ У својој најпознатијој књизи, *Имагинарни Балкан*, Марија Тодорова је подробно писала о томе како су распад Југославије, ратови и политика, значајно утицали на глобалну перцепцију и представљање целокупног балканског региона. То је, заиста, довело до широког прихватања појма „балканизације“ као симбола процеса распарчавања неке области, државе или региона на више мањих и међусобно непријатељски настројених целина и до својеврсног уверења да се тај део континента значајно разликује од класичне политичке слике Европе.⁵⁰¹

Након петооктобарских промена 2000. године, нове власти у Београду добиле су значајну подршку међународне заједнице, и то на првом месту Европске уније.⁵⁰² Већ у новембру исте године Југославија је повратила чланство у Уједињеним нацијама, а до краја године је приступила и ОЕБС-у и УНЕСКО-у и истовремено поново постала део Међународног монетарног фонда.⁵⁰³ Процедура пријема у Савет Европе, пак, потрајала је неколико година. Као основне разлоге за спорије прикључивање СР Југославије, историчар Ратомир Миликић наводи наступање појединих држава чланица и политичара који су се противили оваквој „демократској легитимацији“ Југославије. Исти аутор помиње Краљевину Холандију у контексту сукоба око одговорности за злочине у Сребреници током рата у Босни и Херцеговини, као и председника Црне Горе, Мила Ђукановића, који је од 2000. активно писао органима Савета Европе о потреби редефинисања односа Србије и Црне Горе унутар државне заједнице.⁵⁰⁴

Након два претходна покушаја 1990. и 1998. године, сада Државна заједница Србија и Црна Гора, формално је постала 45. држава чланица Савета Европе 26. марта 2003. године. Преговоре о чланству у Европској унији Србија је започела у јануару 2014. Томе је претходило добијање визне либерализације 2009. године, додељивање статуса кандидата за преговоре о чланству 2012, као и само ступање на снагу Споразума о стабилизацији и придруживању 2013. године. Преговори о придруживању методолошки су подељени у 35 поглавља који се односе на различите области у којима политика и управа Србије треба да се усагласе са стандардима Европске уније. Од 2020. године, у употреби је ревидирана методологија и преговарачка поглавља су заправо груписана у шест тематских кластера.⁵⁰⁵

Србија је током деценије преговора отворила 22, а привремено затворила 2 од 35 преговарачких поглавља. Као највеће препреке процеса европских интеграције Србије од почетка 2000-их година, аутори извештаја виде: распад Државне заједнице Србија и Црна Гора, сарадњу са Хашким трибуналом и питање статуса Косова, односно дијалог између Београда и Приштине.⁵⁰⁶ У анализи изнетој у овом извештају приказано је и да је Европска комисија оценила десетогодишњи рад Републике Србије на већ поменутом усклађивању стандарда са ЕУ оценом 2.2 на скали од 1 до 5. Овим је требало да се покаже слаб напредак у областима

⁵⁰⁰ Исто, 17.

⁵⁰¹ М. Тодорова, *Имагинарни Балкан*, XX век, Beograd 2009.

⁵⁰² Свега неколико дана након ступања на дужност, нови председник Савезне Републике Југославије, Војислав Коштуница, добио је позив од француског председника Жака Ширака, који је тада председавао Европском унијом, да учествује на самиту ЕУ у Бијарицу.

⁵⁰³ Миликић, *Југославија и Савет Европе 1980-2003*, 165.

⁵⁰⁴ Исто, 206.

⁵⁰⁵ У оквиру једног кластера, државе кандидати отварају сва поглавља, према новој методологији, али се она и даље појединачно затварају.

⁵⁰⁶ N. Burazer, and S. Popović, *10 godina pregovora Srbije sa EU: Analiza – Bliže ili dalje od članstva?*, Centar savremene politike, Beograd 2024, 4-6. Видети више на: <https://centarsavremenepolitike.rs/wp-content/uploads/2024/09/10-godina-pregovora-Srbije-sa-EU.pdf> (приступљено 08.07.2025).

јавне управе, правосуђа, борбе против корупције и организованог криминала, и слободе изражавања.⁵⁰⁷

У трећој деценији 21. века Србија и њено друштво су специфични на много начина. То није само постконфликтно друштво, већ и друштво „замрзнутог конфликта“, у којем се прошлост неретко користи у различите дневне и политичке сврхе. На истом трагу треба споменути и да је Србија мултиетничка и мултиконфесионална средина. Поред доминантне већине Срба и православних хришћана, у земљи живи и велики број националних (попут Мађара, Рома, Бошњака, Влаха, Буњеваца, Бугара, Словака, Албанаца, Горанаца итд.) и верских мањина (муслимани, католици, протестанти, Јевреји).⁵⁰⁸ Овај контекст је утицао, али и даље утиче, на постављање услова за наставак преговора о чланству у Унији. Поред тзв. „Копенхашких критеријума“ за чланство,⁵⁰⁹ Европска унија је посебно истицала оне услове који би требало да осигурају „постконфликтну регионалну стабилност Западног Балкана“. То је подразумевало: поштовање обавеза донетих у Дејтонском споразуму, сарадњу са Међународним кривичним судом за бившу Југославију (Хашким трибуналом и његовим наследником – Међународним резидуалним механизмом за кривичне судове), решавање статуса избеглица и расељених лица, развијање регионалне сарадње.⁵¹⁰ Управо је статус постконфликтног друштва тај који чини услове за приступање знатно тежим земљама као што је Србија, него државама централне Европе које су приступиле раније, као и прихватање да се концепт „европеизације“ усваја и развија на основу испуњења одређених политичких услова.⁵¹¹ Од 2022. године и почетка рата у Украјини, поред реформи (превасходно у области владавине права), врло важну улогу у преговорима имају и теме из спољне политике, на првом месту питање увођења санкција Руској Федерацији, што Србија није спровела.⁵¹² Са друге стране, неке групе аутора су става да проширење, и поготово у деловима европског континента на Балкану, више не представља политички приоритет Европске уније,⁵¹³ која је се сама након Брегзита⁵¹⁴ почела суочавати са гласовима преиспитивања сопственог постојања унутар својих најстаријих чланица – Француске и Немачке.⁵¹⁵

⁵⁰⁷ Исто, 8.

⁵⁰⁸ М. Šuica, and А. Radaković, "Challenges of Teaching History for the Bosniak Ethnic Community/National Minority in the Republic of Serbia within the Post-Conflict Setting ", in Colla P. S. and Di Michele A. (eds.) *History Education at the Edge of Nation. Political Autonomy, Educational Reforms, and memory Shaping in European Periphery*, Palgrave Macmillan 2023.

⁵⁰⁹ Копенхашки критеријуми су званични услови које је Европски савет усвојио 1993. године у Копенхагену као оквир за проширење Европске уније. Они представљају основу коју свака земља кандидат мора да испуни пре него што постане пуноправна чланица ЕУ. Основни критеријуми су: 1. политички (стабилност институција које гарантују демократију, владавина права, поштовање људских права и права мањина), 2. економски (постојање функционалне тржишне економије и способност економије да издржи притиске конкуренције и тржишта унутар ЕУ), и 3. способност преузимања обавеза чланства (прихватање и примена правних тековина ЕУ, тзв. *acquis communautaire*, и административна и институционална способност за имплементацију закона и политика ЕУ).

⁵¹⁰ Приказ књиге: М. Petrović, М. Kovačević, i I. Radić Milosavljević, *Srbija i Evropska unija dve decenije nakon Solunskog samita*, Institut za međunarodnu politiku i privredu, Beograd 2023.

Приказ: М. Radovanović, "U začaranom krugu visoke politike – put Srbije ka Evropskoj uniji. Доступно на: <https://internationalproblems.rs/wp-content/uploads/MP/2025/1/MP-2025-1-article-6.pdf> (приступљено 07.07.2025).

⁵¹¹ М. Petrović, "EU Integration Process of Serbia: A Vicious Circle of High Politics?" *The Review of International Affairs* 70, no. 1175, Institute of International Politics and Economics, Beograd 2019, 28-29, 39.

⁵¹² Burazer, Popović, *нав. дело*, 10.

⁵¹³ Petrović, *нав. дело*, 31.

⁵¹⁴ Брегзит означава излазак Уједињеног Краљевства из Европске уније који је формално остварен 31. јануара 2020. године након референдума 2016. на ком је 51,9% грађана гласало за напуштање Уније. Разлози су укључивали контролу миграција, законодавну самосталност и евроскептицизам. Последице су нови трговински режим, економске промене, проблеми у вези са Северном Ирском и пораст политичке напетости унутар УК, укључујући питање шкотске независности.

⁵¹⁵ Р. Huennekens, *The Serbian Paradox: The Cost of Integration into the European Union* (master's thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University, 2018), 142. Доступно на: <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/8345> (приступљено 01.07.2025).

Упркос активном учествовању у одређеним европским институцијама и бројним потписаним споразумима и пројектима, пролонгирање процеса приступа Унији оставило је негативан утисак како по политичке елите у Србији, тако и по јавно мњење и све присутнија мишљења који се могу чути у српском друштву. Док поједини аутори и истраживачи деле став да је улазак Србије у „заједницу европских земаља“ увек био упитан због њеног историјског и културног наслеђа које се превасходно заснива на словенству и византијској цивилизацији,⁵¹⁶ други, пак, сматрају да је постављање стабилизације приоритетом политике Европске уније у овом региону уместо демократизације довело до све већег незадовољства.⁵¹⁷ Наратив о стабилизацији наспрам процеса демократизације, који представља једну од вредносних основа идеје уједињене Европе, појавио се и као врло важан елемент приликом истраживања које се тренутно спроводи у оквиру RE-ENGAGE истраживачког пројекта који је усмерен на анализу хибридних режима на Балкану и који испитује стање демократије, поверења и улоге Европске уније у Србији.⁵¹⁸ Током једне од спроведених фокус група где су учествовали претежно новинарке и новинари укључени у пројекат Pulse of Europe - Media Trips to EU, у неколико наврата исказана је разочараност у недостатак подршке представника како Европске уније, тако и званичника других европских институција у Србији, када је у питању побољшање владавине права, људских права и слободе медија, на уштрб испуњавања политичких услова наметнутих званичницима Републике Србије, попут – увођења санкција Руској Федерацији или преговора Београда и Приштине.⁵¹⁹

У погледу односа према политичком концепту уједињене Европе, не сме се занемарити ни чињеница да су југословенски ратови, тачније приступ који је европска и светска заједница имала према „српској“ страни у ратовима,⁵²⁰ а посебно НАТО бомбардовање Србије 1999. године, оставили су трајне негативне утиске о Западу (Европи) у колективном сећању грађана Србије.⁵²¹ Препреке са којима се суочио ангажман Србије од самих почетака преговора учиниле су да, у поређењу са другим постсоцијалистичким државама, одговори на политике Европске уније буду значајно другачији.⁵²² Опадање ентузијазма међу становништвом за приступ Европској унији врло је приметно у свим анкетама и директно се може повезати са

⁵¹⁶ Видети више код S. Gajić, „The Future of Serbia’s Relations with the European Union“, In: Stojkov, A., Warin, T. (eds) *Western Balkans and the Future of Europe. The Future of Europe*, Springer, Cham 2025.

⁵¹⁷ Petrović, *нав. дело*, 39-40.

⁵¹⁸ Пројекат RE-ENGAGE финансиран је кроз програм Horizon Europe, а у његовом оквиру се спроводи истраживање у шест земаља – три у западном Балкану (Србија, Албанија, Босна и Херцеговина) и три у источном суседству (Грузија, Молдавија, Украјина). Координише га Норвешки институт за међународне послове (NUPI), који је водећи партнер у оквиру конзорцијума. Фокус истраживања јесте како спољни актери (нпр. Русија, Кина, Турска) утичу на демократске процесе у земљама као што су Србија, Грузија, Молдавија и Украјина. За истраживање у Србији ангажовани су истраживачи из Института за савремену историју у Београду који су поред спровођења индивидуалних интервјуа и три фокус групе са учесницима три пројекта финансираних од стране Европске уније у Србији, учествовали у прављењу анкете за испитивање јавног мњења, чије је прикупљање још увек у току.

⁵¹⁹ Ова фокус група одржана је 27. маја 2025. године у Београду. Поред Мортена Боаса, представника Норвешког института за међународне послове, и професорке Дијане Мишкове, директорке Центра за напредне студије у Софији, фокус групу су водиле истраживачице Центра за иновације Института за савремену историју у Београду: Ивана Пантелић, Катарина Беширевић и Ана Радаковић.

Једна од новинарки, учесница фокус групе, приликом изражавања своје разочараности у политику коју ЕУ спроводи у Србији и подршку која се пружа властима које она сматра врло ауторитарним и недемократским, изјавила је да: „Они (Европска унија) су продали наша људска права за Косово. И то сам рекла једанпут у Бриселу – Молим вас не продајте наша људска права за Косово, јер ми смо такође људи, и имамо своја права“.

⁵²⁰ Почев од *Декларације о Југославији* коју су донеле државе Европске заједнице у Бриселу у августу 1991. године, земље будуће Европске уније износе своје отворени став према југословенској кризи. Видети више код: Т. Jakovina, „SFRJ i svijet od Titove smrti do smrti Jugoslavije.“ *Jugoslavija: Poglavlje 1980–1991*, edited by Sonja Biserko, Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji, 2021, 435.

⁵²¹ Видети уводно излагање Славенка Терзића, директора Историјског института САНУ, на конференцији „Европа на раскршћу: историјско наслеђе и изазови садашњости“ из 1999.

⁵²² Radović S. (2009), „Slike Evrope: istraživanje predstava o Evropi i Srbiji na početku XXI veka“, Etnografski institut SANU, Beograd.

свим претходно наведеним факторима. Док је у првој деценији 21. века, око 68% грађана било за чланство, током друге деценији тај проценат је отишао испод 50%. Према истраживању из 2022. године, свега 43% би заправо гласало за улазак у европску заједницу⁵²³, што само потврђује постојеће тенденције. Антрополошкиња Тања Петровић у уводном тексту зборника који је уредила *Mirroring Europe: Ideas of Europe and Europeanization in Balkan Societies* износи врло важно запажање, а то је да балканска друштва (па самим тим и српско) и даље активно учествују у процесима преговарања о сопственој европској припадности. То, између осталог, указује да истраживање могућих значења „европеизације“ за земље које се перципирају као европска периферија и даље представља отворено питање,⁵²⁴ и да је од још већег значаја истражити каква је улога образовања у целом том процесу.

2.2. Европски пут и развој образовног система у Србији (1990-2020)

2.2.1. *Од 1990. до 2000. године*

Последња деценија другог миленијума била је врло бурна на подручју окрњене југословенске државе. Политички, економски и друштвени изазови са којима су се суочавали и политичари и грађани били су многобројни, а велике последице су се такође могле осетити и у образовном систему. Однос са уједињеном Европом на западу тих година је био врло лош, тако да се не може говорити о неким конкретним примерима усвајања европске димензије образовања, али може о стању европске идеје и глобалних трендова, који су у том периоду били актуелни, у већ постојећем систему Републике Србије.

Образовни систем конституисан током југословенског социјалистичког периода (1945-1990) подразумевао је да се на основношколском нивоу направи обавезно, универзално и бесплатно квалитетно образовање за целокупно становништво земље. Овај процес је пратило развијање широке мреже образовних институција и стварање професионалног наставничког и стручног кадра. Само образовање је било један од приоритета државног буџета СФРЈ.⁵²⁵ Према свему наведеном, готово да би се овакав систем могао сматрати претечом образовних програма и пројеката чије је задатак био остваривање циљева постављених током деведесетих на светском нивоу.⁵²⁶ Међутим, политички распад Југославије праћен ратовима, инфлацијом, санкцијама и политичким превирањима одразио се на школе и све друге образовне институције. Пред доносиоцима образовних политика и наставницима, али и ученицима и њиховим родитељима, период транзиције, рата, друштвене и економске кризе у коме се наша држава појавили су се проблеми са којима је требало да се суоче.

Целокупно образовање током деведесетих година и почетком двехиљадитих уређивали су: Закон о социјалној заштити деце предшколског узраста, Закон о основном образовању (1990, па 1992), Закон о средњој школи (1992), Закон о вишим школама, Закон о универзитету и Закон о учитељским факултетима у Србији. Први обједињујући документ којим је уједно и званично започела реформа школства у Србији био је Закон о основама система образовања и васпитања

⁵²³ Burazer, Popović, *нав. дело*, 4.

⁵²⁴ T. Petrović, *Mirroring Europe: Ideas of Europe and Europeanization in Balkan Societies*, Brill, Leiden and Boston 2014.

⁵²⁵ О образовању у првим годинама након Другог светског рата и реформама које су поставиле основе југословенског школства видети код: С. Петровић Тодосијевић, *Отећемо светлост бучном водопаду: реформа основношколског система у Србији 1944-1959*, Библиотека Студије и монографије, 110, Институт за новију историју Србије, Београд 2018.

⁵²⁶ Попут – УНЕСКО-вих декларација о образовању за све из Џомтијена (1990) и Дакара (2000) о којима је било више речи у претходном поглављу. UNESCO. (1990). *World Declaration on Education for All and the Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Jomtien, Thailand; UNESCO. (2000). *Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our collective commitments*. World Education Forum, Dakar, Senegal.

из 2003. године. До тада, поменути закони и регулатива која их је пратила истовремено су износили потенцијална решења на постојеће проблеме и, у одређеној мери, стварали нове.

Први велики изазов са којим се сусрело друштво Србије, био је демографске природе. У периоду од 1991. до 1998. године стопа наталитета смањила се за 8% што је најавило и тенденцију у смањењу броја основношколске популације. Због великог броја избеглица и расељених породица из ратом захваћених подручја током деведесетих, овај процес је накратко одложен, али се неминовно наставио и резултирао знатним падом у другој деценији 21. века.⁵²⁷ Ратни сукоби и целокупна атмосфера конфликтног, а потом и постконфликтног друштва водила је ка централизацији и етатизацији државног система који се опирао процесу транзиције из државно-планске у тржишну економију, из једнопартијског у вишепартијски политички систем, из друштвене у делимично приватну својину.⁵²⁸ Све ово заједно са међународном изолованости и санкцијама допринело је великом паду животног стандарда који се рефлектовао на све аспекте друштва. Последице свега овога по образовање на територији Републике Србије биле су следеће:

1) Укидање извесне аутономије у процесу одлучивања о образовним политикама на подручју аутономних покрајина са циљем јачања централне моћи на републичком нивоу.⁵²⁹ То је резултирало формирањем паралелног образовног система на Косову и Метохији међу етнички албанском популацијом и узајамним непризнавањем републичких и покрајинских образовних институција.

2) Доношење нових закона за све нивое образовања 1992. године којима је додатно централизован процес одлучивања. Овим законима је омогућена приватизација предшколског, средњошколског и високог образовања. Основне школе једино нису могле бити у приватном власништву.⁵³⁰

3) Укидање аутономије универзитета према закону из 1998. године када су у Србији универзитети стављени под контролу владе.⁵³¹

Оваква вишеструка централизација образовног система у пракси се најбоље могла видети у томе да је након 1992. године сва моћ доношења одлука била концентрисана у рукама министра просвете и да је цео систем регулисан на републичком нивоу чиме су регионалне и локалне посебности у потпуности занемарене што је отворило питање поштовања основних права и слобода како ученика из одређених средина, тако и запослених у образовном сектору у појединим регијама. Основне школе на територији Србије оснивала је влада Републике Србије, док је министар просвете имао ингеренције да: доноси план и програм, бира учбенике, одређује распоред часова, одређује потребне квалификације наставника и стручних сарадника, па чак и методе оцењивања ученика и награђивање наставника. Школски одбор кога су бирале општинске власти (али крајњу одлуку о именовању чланова имао је министар просвете) препоручивао је кандидате за место директора, но опет је финално одобрење давао министар. Окружна одељења Министарства просвете била су надлежна искључиво да спроводе одлуке док су општине биле задужене да финансирају изградњу зграда основних школа и плаћају њихово одржавање и набавку опреме и материјала. Важну улогу у одлучивању имао је директор школе, али је и он био потврђен од стране републичких власти.⁵³² Међутим,

⁵²⁷ UNICEF. (2001). *Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ*, Beograd, 18.

⁵²⁸ За разлику од других бивших социјалистичких земаља Источног блока, Југославија је већ била делимично отворена ка тржишној економији, али политички сукоби који су резултирали ратовима на њеном тлу, а потом и против шире светске заједнице допринели су унутрашњем опирању транзитним процесима.

⁵²⁹ *Устав Републике Србије*. Службени гласник Републике Србије, бр. 1/1990. Доступно на: <https://www.rastko.rs/rastko/delo/11033> (приступљено 27.09.2023).

⁵³⁰ Република Србија. (1992). *Закон о друштвеној брзи о деци*, Службени гласник Републике Србије бр. 49 1992, 1657-1664; Република Србија. (1992). *Закон о основној школи*, Службени гласник Републике Србије бр. 50 1992, 1726-1736; Република Србија. (1992). *Закон о средњој школи*, Службени гласник Републике Србије бр. 50 1992, 1716-1726; Република Србија. (1992). *Закон о вишој школи*, Службени гласник Републике Србије бр. 50 1992, 1711-1716.

⁵³¹ Република Србија. (1998). *Закон о универзитету*, Службени гласник Републике Србије бр. 20 1998, 505-515.

⁵³² *Закон о основној школи*, 1992.

централизовано одлучивање није уједно значило и добро развијен информациони систем и базу података која је омогућавала јасан преглед школског рада у различитим крајевима земље.⁵³³

У даљој анализи образовног система у Србији у последњој деценији 20. века, неопходно је поменути врло важно истраживање које је спровео УНИЦЕФ у сарадњи са републичким министарствима просвете Србије и Црне Горе уз техничку подршку УНЕСКО-а и како домаћих тако и страних експерата током 2000. и 2001. године. У питању је била *Свеобухватна анализа основног образовања у Савезној Републици Југославији* која је касније послужила и као основа за реформе које су уследиле на свим образовним нивоима почетком деведесетих, а са задатком усклађивања образовања у Југославији са већ поменутих глобалних тенденцијама и образовним циљевима.⁵³⁴ Колико год ово истраживање било значајно за сагледавање стања образовног система у Србији и Црној Гори на преласку миленијума, превасходно у погледу логистике и методологије (истраживачи су, поред финансијске подршке, имали увид у сву постојећу документацију, као и приступ свим актерима образовног процеса), резултати се морају тумачити и прихватати у контексту идеја нових власти у држави након петookтобарских промена и њихових сарадника из светских организација. Те идеје су се претежно заснивале на плуралистичкој политици, децентрализованој власти и, пре свега неолибералној економији.

Према овом истраживању, на пример, централизација целокупног образовног система, коју су спроводиле власти током деведесетих, не само да је удаљавала српско друштво од „жељеног“ процеса демократизације,⁵³⁵ већ је и са собом носила својеврсну униформисаност. Закључак је био да је систем остављао јако мало или готово нимало простора за прилагођавање хетерогеној структури школа у Србији. Другим речима, истоветна решења нису била погодна за различите средине и групе из којих су долазили како ученици тако и наставници. Као аргумент за ову тврдњу искоришћено је то да су приликом истраживања уочене велике разлике између школа у урбаним и руралним срединама, као и између школа са различитим верским и етничким структурама деце која су их похађала. Такође, и инфраструктура и мрежа школа по земљи наслеђена из социјалистичког времена више није задовољавала потребе друштва. Популација и насељеност у појединим областима су се у потпуности измениле што је сведочио у прилог томе да ни јача централна власт, ни јединственост њених одлука нису успевале да помогну равномеран развој образовања у целој земљи.⁵³⁶

Оба закона која су уређивали рад основног и средњошколског образовања, Закон о основној школи и Закон о средњој школи, јасно су наводили да се наставним програмима одређују: циљеви, задаци и садржаји сваког предмета, али и смернице како извршити програм и припремити завршни испит.⁵³⁷ Међутим, систем је у пракси био далеко више фокусиран на образовне циљеве него на саме ученике. Аутори УНИЦЕФ-овог истраживања су навели да је упутство за реализацију поменутих циљева заправо било доста опште и јако удаљено од реалних могућности наставника,⁵³⁸ што је опет једна од последица недовољне информисаности о томе шта се догађало на терену и у учионици. Као један од најозбиљнијих изазова у извештају се наводи непостојање система за објективну екстерну евалуацију ученичких постигнућа.⁵³⁹ Оба су закона дефинисала стручне органе,⁵⁴⁰ али у недостатку

⁵³³ *Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ*, 32.

⁵³⁴ Како је наведено у Свеобухватној анализи, предстојећа реформа је требало да се заснива на: *Konvencija o pravima deteta* (1988), sa komentarima N. Vučković-Šahović, JCPD, Beograd; *Education for All* (1998), Project MONEE, UNICEF, Florence; *Dakarska konferencija* (2000), *Aktuelnosti* 3, Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Beograd, 17-25.

⁵³⁵ Већа демократизација образовног система се помиње као један од циљева у декларацијама о образовању донетим у том периоду. UNESCO. (2000). *Dakar Framework for Action, Education for All*, 12.

⁵³⁶ *Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ*, 21-24, 35-36.

⁵³⁷ *Закон о средњој школи*, 1992 (члан 26); *Закон о основној школи*, 1992 (члан 21).

⁵³⁸ *Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ*, 38-39.

⁵³⁹ *Исто*.

⁵⁴⁰ У оба закона стоји да су то: наставничко и одељенско веће, стручни активни и одељенски старешина. Они су званично имали задатке да: „организују рад и прате остваривање наставног плана и програма; анализирају

екстерне евалуације, адекватног механизма и развијених индикатора за контролу како постигнућа ученика, тако и рада наставника и школе поготово по завршетку основног образовања, чини се да су сви напори стављени на продужетак учења, односно упис у средње школе без детаљније анализе квалитета и ефикасности дотадашњег образовања.

Централизован систем, пак, имао је и својих предности, поготово када је у питању финансирање. Поред доношења одлука и финансирање школских институција долазило је са републичког нивоа, односно из републичког буџета. Иако је општина била одговорна за прикупљање средстава за изградњу, опремање и издржавање школа, републичка влада сносила је одговорност за финансирање плата свих запослених у просвети (укључујући и део доприноса за социјално осигурање), али и да помогне локалним властима уколико оне нису биле у стању да опскрбе школе на својој територији.⁵⁴¹ Ово је у одређеној мери смањило диспаритет услова за рад и између нивоа знања које су могли добити превасходно на обавезном нивоу. Међутим, лоша економска ситуација у земљи померила је образовање знатно ниже са листе приоритета у буџету и довела до тога да ни плате запослених у просвети не буду велике,⁵⁴² а ни финансијска помоћ локалним заједницама. То је отворило врата приватном финансирању државних школа, најчешће преко родитеља или локалних предузећа под контролом родитеља.⁵⁴³ Све ово је ипак водило ка томе да се упркос изједначавању свих школа и стандарда ученика на републичком нивоу, појаве врло осетне разлике које ће представљати само почетак све већег раздора и подела.

Анализирајући школске програме на подручју Србије и Црне Горе током деведесетих година прошлог века, експерти УНИЦЕФ-а уочили су јасну „предметизацију“ знања, односно да су школски програми стриктно подељени према предметима и сегментирани по разредима (години учења). На тај начин, према њиховим закључцима, долазило је до занемаривања граничних области знања до којих се једино могло доћи интердисциплинарним приступом. У програмима за све предмете доминирале су информације на уштрб компетенција, вештина и умења које би се могле применити у ваншколском контексту. Један од закључака анализе јесте био да је нагласак у школским програмима био стављен на оно што се предавало, а не на оно што се учило.⁵⁴⁴ Изостанком јасно дефинисаних исхода учења стиче се утисак да је било много важније испратити да ли су садржај и теме прописани школским програмом испоштовани, него испитати усвојено знање ученика и по потреби ревидирати процес учења. Кључну улогу у припреми школских програма имали су стручњаци за поједине научне области ангажовани од стране републичких министарстава просвете. Ангажовање професора универзитета, а неретко и чланова академија наука, требало је да учврсти ауторитет и легитимитет знања која су се учила у школи. Међутим, то је за последицу имало и стварање врло обимних програма за школске предмете који су били неприлагођени за децу школског узраста. Према законима и о основној и о средњој школи, одлуке о наставним плановима и програмима доносио је министар просвете.⁵⁴⁵ Искључивање наставника и локалних нивоа образовног система, за последицу је понекад имало и нарушавање права националних мањина којима је законски и тада било загарантовано да део школских програма буде намењен очувању њиховог националног и културног идентитета.⁵⁴⁶ Другим речима, уколико представници националних мањина нису од раније обављали неку од функција у министарствима просвете или били професори или

остваривање циља, задатака и садржаја образовања и васпитања; утврђују резултате рада наставника, односно сарадника; прате и утврђују резултате рада ученика и предузимају мере за јединствен и усклађен рад свих учесника у процесу образовања и васпитања и решавају друга питања ради унапређивања образовно-васпитног рада“. Закон о основној школи, 1992 (чланови 121 и 122), Закон о средњој школи, 1992 (чланови 91 и 92).

⁵⁴¹ Закон о основној школи, 1992 (члан 139), Закон о средњој школи, 1992 (чланови 105 и 106).

⁵⁴² Резултирало великим бројем штрајкова просветних радника.

⁵⁴³ *Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ*, 42-48.

⁵⁴⁴ Исто, 76.

⁵⁴⁵ Закон о основној школи, 1992 (члан 20), Закон о средњој школи, 1992 (члан 24).

⁵⁴⁶ Устав, 1990 (члан 13); Закон о основној школи, 1992 (члан 5); Закон о средњој школи, 1992 (члан 5).

академици који су писали програме, националне мањине нису учествовале у одлучивању о школским програмима њима намењеним.

Када су школски уџбеници у питању, ситуација је, пак, током деведесетих година 20. века била мало другачија. Настављена је била традиција социјализма да се уџбеници штампају у довољном тиражу како би били доступни свим ученицима у земљи, што је био случај и са уџбеницима писаним на језицима националних мањина. Уџбеници су се продавали у књижарама, али су се такође могли набавити преко школа и отплаћивати у месечним ратама. Према експертима који су радили на *Свеобухватној анализи система основног образовања у СРЈ* оваква пракса је оцењена као врло успешна имајући у виду економску ситуацију у којој се налазила земља тих година. Међутим, оно што је наишло на озбиљну критику јесу: стручно-садржајна и дидактичка вредност, као и процес публикувања школских књига. У Србији и у Црној Гори за сваки предмет државно издавачко предузеће производило је само један уџбеник. Завод за уџбенике у Црној Гори и Завод за уџбеника и наставна средства у Србији имали су потпуну контролу над овим тржиштем. Требало би напоменути да је издавачка кућа из Србије током социјалистичке Југославије имала и истраживачко одељење посвећено развоју уџбеника.⁵⁴⁷ Но, у тексту „Анализе“ стоји да током ове деценије није постојао никакав систем евалуације уџбеника, нити интересовање да се улаже у побољшање квалитета. Оно што се још наводи као врло негативан аспект оваквог процеса производње јесте недостатак тржишне конкуренције и одабир аутора из одређених и често истих интересних кругова што је потенцијално могло водити злоупотреби.⁵⁴⁸ Приликом преношења закључака које су донели аутори анализираног истраживања, врло је важно такође показати одређену предострожност и поставити их у одговарајући контекст. Узевши у обзир поменуте околности велике политичке, економске и друштвене кризе, до одређеног нивоа може се разумети изостанак већег улагања у побољшање квалитета продукције уџбеника, као и целокупног система производње тих година. Са друге стране, критика непостојања тржишне конкуренције заснована је између осталог и на критици тадашњег економског, односно идеолошког, система који није прихватио модел отвореног тржишта.

Садржај школских књига је у овом периоду био директно повезан са прописаним наставним програмом и као главни параметар квалитета приликом рецензије било је њихово преклапање или непреклапање. У „Анализи“ се помиње да су у вези садржаја биле јавне полемике у којима су изнети проблеми да се у уџбеницима могу наћи: *„нетачне чињенице, застарела знања, погрешне дефиниције појединих појмова, идеологизирани и једностран интерпретација историјских догађаја, пренапрегност изолованим чињеничким знањима, неспособност да пренесе кључне појмове и њихове међусобне везе“*.⁵⁴⁹ Посебан фокус анализе стављен је на дидактичку вредност уџбеника која је, према резултатима аутора, била доста ниска. Југословенски уџбеници су били оцењени као монолошки, односно да су преносили само један глас, глас оних који су састављали програме, док су дидактички инструменти готово у потпуности били маргинализовани.⁵⁵⁰ Закључак из свега наведеног би био да су школске књиге коришћене у овом периоду биле искључиво оријентисане на садржај програма и прописана знања која је требало да буду пренета до млађих генерацији занемарујући њихове развојне разлике и искључујући неку озбиљнију интеракцију која би омогућила досезање виших когнитивних нивоа учења. Премда је велика вредност овог истраживања то што између осталог доноси полемике у друштву које су се тичале образовања тих година, поједине закључци се морају тумачити у ширем друштвено-политичком контексту. Истраживање је рађено и објављено у првим годинама након смене социјалистичких власти и отворено је представљало либерално-демократске претензије и предлоге за реформе у будућности.

⁵⁴⁷ *Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ*, 70.

⁵⁴⁸ *Исто*, 79.

⁵⁴⁹ *Исто*.

⁵⁵⁰ *Исто*, 78-80.

Врло важан предмет истраживања било је усавршавање наставног кадра и, премда се у законима и о основној и о средњој школи наводи да је оно било обавезно,⁵⁵¹ након великих промена у образовном систему током 1991. и 1992. године угашени су регионални центри за стручно усавршавање који су играли врло важну улогу у СФРЈ. Наставници су, пак, наставили да стичу педагошка знања у оквиру иницијалног образовања на матичним факултетима и кроз законски регулисано усавршавање током рада у школи. Будући предметни наставници своје припреме за рад у школи (и основној и средњој) могли су да отпочну на појединим студијским групама и факултетима.⁵⁵² Упркос заступљености појединих струка понајвише у средњим стручним школама, многи факултети нису имали наставничке предмете и адекватну припрему својих студената за будући рад у школама. Међутим, оно што је оцењено као највећи проблем, према студији УНИЦЕФ-а јесте неравнотежа између ужег стручног образовања студената – изучавање саме научне дисциплине, и педагошко-психолошко-методичког образовања које би требало да има за циљ упознавање будућих предметних наставника са образовним процесом, учењем и развојем ученика, интеракцијом, развијањем образовних активности итд. Такође, запажено је да су искључиво наставнички смерови били доста непопуларни и да су се приликом израде програма управе факултета одлучивале за остављање више простора предметима из својих области. Тако да је заправо остајало недовољно времена за проучавање како теорија образовања, тако и за практично упознавање са наставним моделима и методама.⁵⁵³ Овакво стање иницијалног образовања предметних наставника може се објаснити: 1) искљученошћу наставника из креирања образовних политика, што их је чинило само преносиоцем информација прописаних правилницима и програмима и 2) лошим економским положајем наставника у друштву које је додатно водило ка све већој незаинтересованости за то занимање. Свему овоме одмагало је и прописано усавршавање наставника након ступања на то радно место. Законима јесте било регулисано успостављање система сталног усавршавања, али, према „Анализи“ оно није помогло нити у усвајању практичних вештина, нити корелирало са напредовањем у звањима и статусу наставника. Алтернативни облици наставничког усавршавања били су присутни, а неки од њих су добијали и подршку од Министарства просвете и школа. Но, овакви стручни састанци (семинари и конференције) углавном су се заснивали на добровољној бази и нису доносили могућност напредовања.⁵⁵⁴ Ова запажања такође треба разумети у контексту професионалних ставова аутора анализе и, у том тренутку, једне од владајућих образовних тенденција – јачање цивилног сектора као врло важног елемента образовног процеса чија је улога превасходно била пружање подршке наставницима и јачање свих образовних капацитета кроз експертску делатност коју су његови чланови нудили.

Што се тиче односа са европским институцијама у области образовања током деведесетих година, сарадња је пре била неформална, него заснована на конкретним билатералним споразумима. Четири конвенције Савета Европе које Југославија потписала 1977. и 1987. године на одређени начин требало је да уреде деловање југословенске државе на пољу образовања у правцу демократизације и поштовања људских права,⁵⁵⁵ иако се то није могло видети у деценији која је уследила, на шта указују и резултати УНИЦЕФ-овог истраживања. У годинама уочи распада (раних 1990-их), Југославија је учествовала у програмима Савета Европе који су промовисали демократско грађанство, људска права и дијалог у образовању. Један од таквих програма, а који је био од великог значаја за каснију реформу високог образовања у Србији био је Темпус програм. Овај програм Европске уније у области високог

⁵⁵¹ Закон о основној школи 1992 (члан 74), Закон о средњој школи 1992 (члан 78).

⁵⁵² На студијским групама филолошких, филозофских, природно-математичких факултета, као и на факултетима физичке културе, музичке, ликовне и примењене уметности.

⁵⁵³ *Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ*, 71-73.

⁵⁵⁴ Исто, 73-74.

⁵⁵⁵ Године 1977. потписане су: Конвенција о изједначавању диплома (Савет Европе усвојио 1953), Конвенција о изједначавању дужине школовања (усвојена 1956) и Конвенција о признавању универзитетских академских диплома (усвојена 1959); а 1987. је потписана Европска културна конвенција (1954).

школства у Србији је почео 1992.⁵⁵⁶ и био активан до 2013. године.⁵⁵⁷ Мада је овај програм био најинтензивнији у својој последњој фази од 2007. до 2013. године када је са преко 100 пројеката у држави поставио основе за касније учествовање Србије у Еразмус + програму, у почетним годинама (до 2000) омогућио је размену наставног особља, развој курикулума и наставних метода, посебно у техничким и друштвеним наукама. Многе високошколске институције су управо кроз Темпус програм развиле међународне канцеларије, нове студијске програме и партнерства са универзитетима широм Европске уније.⁵⁵⁸

Последње године 20. века биле су врло тешке за југословенско друштво. Упркос неким врло прогресивним и добрим основама, ни образовни систем није могао да се избори са вишеструким политичким, економским, демографским и културним притисцима и изазовима. Идеје веће демократизације, размене и интеркултуралног дијалог које су почеле преузимати примат у образовним програмима и пројектима како Савета Европе, тако и Европске уније, фрагментарно су се могле видети и у документима који су уређивали образовање у Србији, али дефинитивно недовољно, или готово нимало у пракси. Питања људских права, слобода и тржишта била су третирана на другачији начин који није био у складу са либералним становиштима доминантним у земљама европске заједнице. Међутим, сарадња која се почела успостављати почетком те деценије са поменутиим европским институцијама посадила је пелцер за односе који ће уследити у новом миленијуму.

2.2.2. Од 2001. до 2010. године

Након политичких промена 5. октобра 2000. године, уследиле су и значајне промене у различитим државним институцијама Републике Србије. Југославија се попут других некадашњих социјалистичких земаља суочила са такозваним „троструким изазовом“ према којима је требало усмерити како нове политичке институције, тако и само друштво. У питању су били: политички плурализам, тржишна економија и цивилно друштво.⁵⁵⁹ Образовни систем био је један од првих које су нове власти почеле да прилагођавају како би се обезбедила подршке новом политичком, економском и друштвеном систему почетком новог миленијума. Међутим, прву деценију 21. века обележила су и лутања у области образовања и сваки нови парламентарни избори који су водили ка измени извршне власти одражавали су се и на пут и развој школства у овој земљи. Парламентарни избори су одржани 2000, 2003, 2007, и ванредно 2008. године. Свака нова влада је у немалој мери пружала другачији курс у даљим унутрашњим и спољнополитичким односима. Врло брзо након смене Слободана Милошевића са власти, испливале су на површину све различитости и унутрашње супротстављености врло хетерогене коалиције каква је била Демократска опозиција Србије (ДОС). Кључни разлози за разилажење премијера Зорана Ђинђића (из Демократске странке - ДС) и председника Војислава Коштунице (из Демократске странке Србије – ДСС) биле су различите визије о реформама, сарадњи са Хашким трибуналом и темпу европских интеграција. Док су премијер и његова странка

⁵⁵⁶ Према извештају Европске комисије из 1993. године, бивша Југославија је 1991/1992. године сматрана једном од држава источне Европе које су испуњавале услове за укључивање на Темпус програм. Commission of the European Communities. (1993) *Report from the Commission to the Council, the European Parliament and the Economic and Social Committee: Evaluation of the Tempus programme* (May 1992). COM(93) 29 final, Brussels, 3 Feb. 1993. Документ доступан на <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:51993DC0029> (приступљено 14.07.2025).

⁵⁵⁷ Главне теме које су покривали пројекти у оквиру Темпус програма биле су: реформа курикулума, управљање високошколским установама, повезивање образовања са тржиштем рада, јачање капацитета за међународну сарадњу.

⁵⁵⁸ Више о овом програму може се сазнати на сајту Темпус канцеларије за Србију <https://europa.rs/pomoc-eu-republici-srbiji/tempus/> (приступљено 14.07.2025).

⁵⁵⁹ C. Offe, „Capitalism by Democratic Design? Democratic Theory Facing the Tripple Transition in East Central Europe,“ *Social Research* 71, no. 3, 2004, 501-528. У монографији: J. Bacevic, *From Class to Identity. The Politics of Education Reform in Former Yugoslavia*, CEU Press, Budapest – New York 2014, 82.

заступали идеју либералних промена и што бржег отварања и повезивања са Европом, странка председника је окупљала конзервативније присталице изузетно националне провенијенције. Последица овога био је излазак ДСС-а из владајуће коалиције 2002. године што је поприлично уздрмало целокупну власт. У периоду између 2004. и 2007. године (после избора 2003) владу је формирао ДСС са још неколико других политичких странака, али без стабилне већине. Политичка нестабилност, честе блокаде рада Скупштине и тешкоће усвајања закона обележиле су ове године. Затим је уследила нова сарадња између ДС-а и ДСС-а 2007. године, али је и она била кратког века. Проглашење независности Косова у фебруару 2008. довело је до краха коалиције и у марту исте године влада се распала због неслагања око потписивања Споразума о стабилизацији и придруживању (ССП) са Европском унијом. Овог пута на ванредним изборима власт успоставља ДС са листом под називом „За европску Србију“ и уз подршку некадашњих политичких противника Социјалистичке партије Србије (СПС), странке чији је оснивач био Слободан Милошевић. Упркос присутним и осетним политичким и идеолошким тензијама, владе у Србији су од тада званично успоставиле проевропски курс. Све је ово имало врло велики утицај и на уређивање образовног система у Србији.

У погледу конкретне сарадње Србије са уједињеном Европом, за прву деценију новог века и миленијума може се рећи да је то био период „интензивирања реформи“. Након марта 2003. године када је постала чланица Савета Европе, Србија је потписала оквирни споразум са Европском унијом у новембру 2004. године који је уједно представљао и преломни тренутак за институционалну сарадњу у области образовања. Овај споразум објављен је 2005. године као Одлука Савета Европске уније и омогућио је Србији, уз плаћање партиципације заједничком буџету Уније, учествовање у различитим програмима и пројектима.⁵⁶⁰ Тиме су институције из Србије стекле право да учествују под једнаким условима као оне из земаља Европске уније, док су представници из Србије добили статус посматрача у одборима који управљају појединим програмима. Овим је обезбеђен приступ грађанима и установама из Србије пројектима за мобилност студената и наставног кадра, за развој курикулума, обуке и институционалног јачања, као и усклађивању образовних политика са европским стандардима (најпознатији процес усклађивања био је у контексту Болоњског процеса).⁵⁶¹

Током друге половине ове деценија, Србија је такође постала корисница такозваних ИПА фондова. Instrument for Pre-accession Assistance (ИПА) су фондови који представљају финансијски механизам Европске уније намењен земљама кандидатима и потенцијалним кандидатима за чланство, а Србија је почела да их користи 2007. године. На овај начин добијен је приступ средствима за реформе у образовању, управи, правосудју и другим секторима. Први пројекти који су били финансирани из овог фонда тицали су се средњег стручног образовања – реформе курикулума, обуке наставника, и већег повезивања образовања са тржиштем рада. У овом периоду је такође захваљујући овим финансијским средствима појачана међууниверзитетска сарадња кроз Темпус програме, што је водило ка већем развоју међународних партнерстава и модернизације студијских програма.⁵⁶²

2.2.2.а. Нова визија образовања

Доласком нових власти врло брзо се отпочело и са новим образовним политикама. Како се наводи у једном од првих стратешких докумената Министарства просвете и спорта из 2002.

⁵⁶⁰ Council of the European Union. (2005). *Odluka Vijeća od 22. studenoga 2004. o potpisivanju okvirnog sporazuma između Europske zajednice i Srbije i Crne Gore o općim načelima za sudjelovanje Srbije i Crne Gore u programima Zajednice (2005/521/EZ)*, Službeni list Europske unije, vol. L 192, 28. Документ је доступан на: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32005D0521> (приступљено 16.07.2025).

⁵⁶¹ Мисли се на пројекте у оквиру програма: Темпус, Еразмус, Леонардо да Винчи (на пољу стручног образовања), итд.

⁵⁶² Све о ИПА фондовима и пројектима који су уз њихову финансијску подршку спроведени може се видети на сајту Министарства просвете Републике Србије - <https://prosveta.gov.rs/projekti/instrument-pretpriprustupne-pomoci-eu-ipa-podrska-namenjena-obrazovanju/> (приступљено 17.07.2025).

године, неопходан је био нов приступ образовању који је требало да олакша економски развој, створи демократско друштво и помогне реинтеграцију у међународну заједницу. Да би се остварили ови доста широко постављени друштвени и политички циљеви, планирано је да се свеобухватна реформа образовног система заснива на: **децентрализацији и демократизацији система, побољшању квалитета образовања** на свим нивоима, и **координацији тржишта између образовног и економског сектора**, односно бољег повезивања ученика и студената са тржиштем рада.⁵⁶³ Рана фаза образовних реформи, чије су тенденције представљене овим документом, одисала је управо језиком **модернизације** који је требало да помогне трансформацију „конзервативног“ српског друштва преоптерећеног наслеђем деведесетих година 20. века у „модерну, демократску државу са капиталистичком економијом“. Идеја „коначног“ прихватања европских вредности разноликости и људских права требало је да представља готово романтичарски повратак у заједницу европских народа.⁵⁶⁴

У погледу речника модернизације, све више су биле у употреби речи које су описивале вештине и умећа које би ученици требало да стичу током школовања – вештине размишљања, решавања проблема, комуникације, вештине за живот у разноликом и демократском друштву.⁵⁶⁵ Међутим, у процесу осмишљавања нове визије образовања, која је у великој мери настојала да препише модел функционисања образовних институција из земаља Европске уније, у одређеној мери су занемарене постојеће структуре, њихова историја и локални друштвени контекст. Иако је последња деценија 20. века била изузетно бурна и тешка, а суочавање са њеним наслеђем представљало велики изазов за нову власт, постављају се важна питања: да ли је потпуно прекидање са претходним наслеђем уопште могло довести до циља као што је учење за живот у демократском и разноликом друштву? И да ли је подређивање образовања захтевима тржишта рада заиста у складу са поштовањем свих људских права?

Како би се могле разумети не само прве године, већ целокупан период реформи образовања у Србији, важно је појаснити главне актере – носиоце промене. У својој потреби да се раскрсти у потпуности са политиком претходног режима, нове власти су покушале да децентрализују процесе одлучивања прихватајући помоћ и утицај како од међународних институција, тако и од цивилног сектора.⁵⁶⁶ Антрополошкиња Јана Баћевић је ове промене окарактерисала фразом „од власти ка управљању“, односно жељом да се пређе са централизованог, хијерархијског модела одлучивања на децентрализован, партиципативни модел, у ком учествују различити актери – држава, цивилно друштво, приватни сектор, грађани, итд.⁵⁶⁷ Са друге стране, интернационализација која је обележила овај период за последицу је имала да се рад првих реформских тимова заснивао, у великој мери, управо на извештајима УНИЦЕФ-а,⁵⁶⁸ ОЕЦД-а и Светске банке, а нове образовне политике усклађивале према стандардима и критеријума различитих светских образовних институција. У погледу утицаја, неопходно је напоменути да они нису увек били истоветни и пружали јединствену идеју образовања. Тако да је преузимање или „позајмљивање“ добрих пракси из других европских земаља у контексту што бржих и ефикаснијих евроинтеграција Србије као државе неретко служило и као аргумент за увођење бројних новина у образовни систем, премда не остварујући увек жељени ефекат.⁵⁶⁹

⁵⁶³ У питању је документ: Т. Ковач-Церовић, Љ. Левков (прир.), *Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву*, Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд 2002, 10-11, 13.

⁵⁶⁴ Ваћевић, *нав. дело*, 90.

⁵⁶⁵ *Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву*, 5.

⁵⁶⁶ Након парламентарних избора у децембру 2000. године, Министарство образовања и спорта чинили су претежно људи који су били врло гласни у осуди режима Слободана Милошевића. Министар је постао Гашо Кнежевић, професор права са Универзитета у Београду који је био суспендован 1998. године јер није подржао Закон о универзитету, док је једна од помоћница министра била Србијанка Турајлић, професорка Електротехничког факултета у Београду, која је такође одбила да подржи поменути закон и која је била истакнута чланица опозиционог покрета „Отпор“ током деведесетих година.

⁵⁶⁷ Ваћевић, *нав. дело*, 202.

⁵⁶⁸ У питању је *Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ*, UNICEF, Beograd, 2001. о којој је било речи у претходном потпоглављу.

⁵⁶⁹ Ваћевић, *нав. дело*, 200.

Одмах по успостављању новог састава и Владе и Министарства просвете и спорта Републике Србије, током 2001. године, покренути су међународни семинари и конференције ради усавршавања како запослених у самом Министарству, тако и у целокупном школском систему. Одржане су конференције и округли столови са циљем окупљања најзначајнијих стручњака у области образовања из целе земље, и формирана је заједница средњих стручних школа. Исте године вођени су *Разговори о реформи* (РОР), укупно 85, на локалном нивоу, са идејом мапирања главних проблема са којима се школски систем у пракси суочавао. Овом приликом разговарало се са представницима различитих интересних група унутар образовног процеса – родитељима; ученицима;⁵⁷⁰ наставницима основних и средњих школа; директорима школа; психолозима и педагозима; члановима школских одбора. Теме дискусија биле су: 1) демократизација школе; 2) реформа наставних планова и програма; 3) образовање и усавршавање наставника; 4) евалуација.⁵⁷¹

Децентрализација

Након свих разговора, округлих столова и стручних окупљања, Министарство просвете и спорта формирало је експертске тимове који је требало да се баве различитим подручјима образовања захваћеним реформом која ће уследити (од 2002. до 2004. године),⁵⁷² а који су се готово у потпуности поклапали са критеријумима неопходним за приступање европској заједници. За почетак, образовна реформа, према закључцима тима задуженог за децентрализацију, требало је да прати процес политичке децентрализације и законодавне промене у области локалне самоуправе. Посебан нагласак је био стављен на укључивање различитих актера у доношење одлука и уважавање локалних, етничких и културних специфичности широм земље, што је било у складу са демократским принципима јавне расправе који је заступљен у свим европским документима, почев од самог Уговора о Европској унији.⁵⁷³ Савет Европе је чак и званично више пута у својим препорукама предлагао државама чланицама веће укључивање јавности у процесе креирања закона и политика, посебно кроз јавне расправе, као начин јачања демократије и транспарентности.⁵⁷⁴ То се све одразило и на предлог новог модела управљања образовањем који би, поред до сада већ познатих нивоа управе (национални, општински и ниво школе), сада укључивао и регионални

⁵⁷⁰ Према подацима овом приликом је интервјуисано 8.000 ученика, док се у оквиру пројекта „Ми у реформи“ разговарало са 14.500 ученика и са 12.000 ученика кроз „Разговори о курикуларној реформи“. Ово је у свакој анализи врло значајан узорак који са једне стране пружа врло релевантне податке, а са друге стране сведочи да су ти резултати били врло значајни тадашњим образовним властима, јер се до оваквог броја може доћи искључиво каналима и инфраструктуром коју има само држава.

В. Ђиновић и И. Ђерић, „Реформе образовања од 2000. до 2010. године из перспективе „Експерименталне генерације“, У: *Без школе шта би ми?! Огледи из историје образовања у Србији и Југославији од 19. века до данас* (ур. А. Илић Рајковић и С. Петровић Тодосијевић), Институт за новију историју Србије и Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, Београд 2021, 436-437.

⁵⁷¹ *Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву*, 13-14.

⁵⁷² Та подручја су: демократизација, децентрализација, образовање и стручно усавршавање наставника, осигурање квалитета – вредновање и оцењивање, стручно образовање, и образовање одраслих.

⁵⁷³ Чланови 10 и 11 Уговора о Европској унији наглашавају да функционисање Уније почива на представничкој демократији и да институције треба да одржавају отворен дијалог са грађанима и удружењима. Члан 11 посебно предвиђа консултације и јавне расправе у процесу доношења одлука.

European Union. (2012). *Consolidated versions of the Treaty on European Union and the Treaty on the Functioning of the European Union*. Official Journal of the European Union, C 326, 26 October 2012. Доступно на: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A12012M%2FTXT> (приступљено 12.08.2025).

⁵⁷⁴ Најпознатије су препоруке из 2001. године - Council of Europe. (2001). *Recommendation Rec(2001)19 of the Committee of Ministers to member states on the participation of citizens in local public life*, Adopted on 6 December 2001 at the 776th meeting of the Ministers' Deputies. Доступно на: <https://search.coe.int/cm?i=09000016804f513c> (приступљено 08.08.2025).

Министарство за људска и мањинска права Републике Србије је такође објавило ову препоруку на свом сајту. <https://minlmpdd.gov.rs/sektori/ljudska-prava/konvencije-saveta-evrope-i-drugi-se-mehanizmi/preporuke-komiteta-ministara-saveta-evrope-cm-rec/> (приступљено 09.08.2025).

ниво. Све што је током деведесетих година 20. века било у надлежности министра просвете, сада је требало да буде подељено различитим нивоима власти. Национални ниво је подразумевао доношење стратегија, закона, наставних оквира и стандарда, као и лиценцирање, екстерна евалуација и међународна сарадња. На општинском нивоу је иницирано оснивање образовних установа, именовање директора и инспекцијски надзор, док је ниво школе обухватао организацију самог рада школе, прилагођавање наставе, избор уџбеника, интерну евалуацију и сарадњу са локалном заједницом. Нови модел је заправо требало да прати идеју успостављања региона као нових административних јединица, а на пољу образовања требало је да олакша управљање мрежом средњих школа, именовање њихових директора и усавршавање наставника.

Тим је такође предложио да финансирање школа буде засновано на формули која узима у обзир број ученика и локалне услове.⁵⁷⁵ Мада су овакви предлози били вођени жељом да се препознајући особености различитих крајева Србије омогући њихов што бржи напредак, они су превасходно зависили од добре усклађености између различитих нивоа управе. Потенцијални проблеми који су могли настати уколико такве усклађености не буде, најпре би се одразили управо на финансијску подршку, која је већ предлогом увођења специјалне формуле носила са собом одређени ризик од занемаривања образовања у одређеним деловима земље. Недовољно ажурно праћење напретка или злоупотреба положаја лако би могли довести несразмерног развијања појединих региона.

Демократизација

Засебан експертски тим се бавио демократизацијом образовања, заснивајући своје предлоге на принципима **једнакости** и **партиципације**. Ови принципи су разматрани на три нивоа: унутар образовне политике, у програмима наставе и учења, као и у самој организацији школа. Још од деведесетих година 20. века, грађанска једнакост и укљученост биле су врло присутне у европским образовним документима, да би 2002. године Савет Европе и објавио своје Препоруке о образовању за демократско грађанство.⁵⁷⁶ Ове препоруке су се такође ослањале и на одлуке светског образовног форума у Дакару,⁵⁷⁷ и ишле заједно са бројним другим иницијативама, попут доношења заједничког европског референтног оквира за језике (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR).⁵⁷⁸ Према свим тим документима, обезбеђивање квалитетног образовања за све, интеркултуралног дијалога и друштвене укључености од тада постало је званичан циљ нове визије образовања.⁵⁷⁹ У Србији је тако нови фокус постао омогућавање већег учествовања свих актера у образовном процесу – од доношења наставних планова, избора метода рада и начина оцењивања, до уређивања школских правила и решавања конфликта. Експертски тим је зато нагласио потребу за већом транспарентношћу у раду школа и обуком запослених у области демократског управљања и наставе. Посебно је истакнута важност увођења образовања за демократију и грађанско друштво, не само као посебног предмета, већ и кроз наставне садржаје других предмета и

⁵⁷⁵ *Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву*, 24-25.

⁵⁷⁶ Council of Europe Committee of Ministers. (2002). *Recommendation Rec (2002)12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship*, Adopted by the Committee of Ministers on 16 October 2002 at the 812th meeting of the Ministers' Deputies.

⁵⁷⁷ UNESCO. (2000). *Dakar Framework for Action, Education for All*.

⁵⁷⁸ Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.

⁵⁷⁹ Потом је 2010. године усвојена и *Повеља Савета Европе о образовању за демократско грађанство и образовању за људска права* - Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (Adopted by the Committee of Ministers on 11 May 2010 at the 120th Session). А онда је уследио и развитак компетенција за демократску културу - Savet Evrope. (2016). *Kompetencije za demokratsku kulturu: živeti zajedno kao jednaki u kulturno raznolikim demokratskim društvima*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. Видети више на: www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture (приступљено 16.03.2026).

ваннаставне активности. Мада је грађанско васпитање постало један од факултативних предмета већ 2001. године, било је предложено да се од школске 2002/2003. уведе у све разреде основних и средњих школа.⁵⁸⁰

Када се говори о увођењу грађанског васпитања у основном и секундарном образовању, неопходно је осврнути се на чињеницу да је истовремено укључена и верска настава. Оба предмета су првобитно била опциона. Родитељи су могли да се одлуче да њихова деца похађају или не неки од ових предмета. Међутим, како прве године већина није бирала ниједан, од наредне године уведено је да избор мора бити направљен и да сва деца морају присуствовати или часовима грађанског васпитања или веронауке.⁵⁸¹ Одлазак на оба није био могућ, што је учинило да два предмета заправо постану узајамно искључиви. Доношење ове одлуке је, на пример, показало одсуство процеса демократског одлучивања. Упркос великом противљењу бројних организација које су се бавиле људским правима и непостојању велике заинтересованости јавности за увођење пре свега верске наставе засноване на посебној религији,⁵⁸² образовне власти су имплементирале нову уредбу. У својој студији о образовним политикама и реформама Југославије, Јана Баћевић проналази објашњење у одређеним политичким консензусима које је нови режим морао направити како би опстао на власти, а који су укључивали на првом месту Српску православну цркву.⁵⁸³ Предлог експертског тима, а потом и званична одлука, додатно су учврстили већ постојећу идеју да грађанско васпитање треба да буде алтернатива верској настави. Остаје питање да ли је тиме заиста уважена разноликост друштва и право грађана Србије да уче о традицији верске заједнице којој припадају, или је реч само о договору који је омогућио миран суживот двеју политичких и идеолошких опција, чији су образовни интереси морали бити задовољени. У сваком случају, пошто је овај потез начињен без уважавања шире демократске расправе и учествовања свих актера, тешко је очекивати да су резултати били у духу демократских вредности.

Провера квалитета образовања

Током доношења образовне стратегије 2001. године, посебна пажња била је посвећена како професионалном развоју наставника, тако и осигурању квалитета образовања. Направљен је покушај да се одговори на изазове који су поменути у извештају УНИЦЕФ-а.⁵⁸⁴ Већина предлога није била нова, само је током деведесетих била заустављена или услед теже финансијске ситуације занемарена.⁵⁸⁵ Углавном се све сводило на оснивање екстерних институција које је требало да осигурају квалитет и наставника и целокупног образовног процеса – од посебно акредитованих институција за обуку наставника до формирања националног центра за доношење стандарда и спровођење евалуације. Предлози за остварење ових циљева такође су укључивали и учествовање у међународним тестирањима (PISA, TIMSS), увођење завршних испита и развој евалуативних истраживања.⁵⁸⁶ Ове препоруке биле су у потпуности у складу са општом политиком Србије са почетка 21. века и са идејом отварања

⁵⁸⁰ *Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву*, 26-28.

⁵⁸¹ Ово се нашло и у првом Закону о основама система образовања и васпитања из 2003. године, као и Измене из 2005 (чланови 68-70).

⁵⁸² У дебатама које се могу пратити од деведесетих година, идеја поновног укључивања верске наставе није била страна. Међутим, најчешће се могло чути да та настава треба више да наликује историји религија и традиција и/или да говори о различитим религијама, а не искључиво о оној чијој заједници дете припада.

⁵⁸³ Више детаља о процесу увођења предмета веронауке у школама у Србији почетком двехиљадитих година погледати код J. Bacevic, *From Class to Identity. The Politics of Education Reform in Former Yugoslavia*, CEU Press, Budapest – New York 2014, 79-124.

⁵⁸⁴ Један од изазова био је и недостатак педагошких компетенција код предметних наставника у стручном образовању.

⁵⁸⁵ Попут рецимо регионалних центара за стручно усавршавање наставника. Они су постојали до 1992. године у СФРЈ.

⁵⁸⁶ *Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву*, 29-32.

према Европи и свету. Самим тим, требало је и образовање „премерити“ и одредити према критеријума прихваћеним ван граница државе.

У средишту предлога радне групе за реформу средњег стручног образовања био је концепт доживотног учења, који подразумева да стручно образовање буде трајно доступно свим грађанима и да пружа практична и теоријска знања у складу са потребама тржишта рада. Идеја развијања програма за целоживотно учење у европским документима присутна је још од деведесетих година, тачније још од *Зеленог документа о европској димензији у образовању* из 1993. године када је јасно наведено да је циљ образовања како припрема ученика за прилагођавање технолошким променама и припрема за лакши прелазак у свет рада, тако и касније лакше прилагођавање новим захтевима тржишта.⁵⁸⁷ Програм за целоживотно учење је нешто касније и у потпуности развијен на подручју Европске уније са бројним пројектима и иницијативама које су га пратиле.⁵⁸⁸ Током израде нове стратегије у Србији, отворено је питање приватизације, односно на то ко и под којим условима може да отвори нову школу. Закључци тима су били да ће управо децентрализација и регионализација временом омогућити различите моделе финансирања, при чему би у почетку то био државни буџет, затим родитељи, а потом и предузећа и локална заједница.⁵⁸⁹ Из претходног текста види се да је процес приватизације појединих сегмената образовања започео још током последње деценије 20. века. Ове предлоге свакако треба сагледавати у контексту неолибералних реформи које су захватиле читав државни систем. Међутим, када је реч о усклађивању са европским вредностима попут демократије и људских права, отвара се важна тема за дискусију: да ли већа приватизација заправо доводи до маргинализације одређених друштвених група и тиме ускраћује приступ образовању онима који немају финансијску подршку?

Образовање одраслих, целоживотно учење и, свакако, високо образовање – били су такође врло важне тачке реформе образовања. У области високог образовања, примарни циљ био је усклађивање са начелима *Болоњског процеса* и стварање савременог система компатибилног системима других држава. Србија је званично и постала потписница Болоњског процеса у Берлину 2003. године.⁵⁹⁰

2.2.2.б. Закон о основама система образовања и васпитања (2003-2009)

Период који је уследио након доношења свих ових стратегија и планова унео је значајне промене, али не и планирану стабилност на путу корених измена образовног система у Републици Србији који би га учинили одрживим и ефикасним. Године 2003. донет је први кровни закон о образовању – *Закон о основама система образовања и васпитања* (ЗОСОВ). Међутим, већ изменама из 2005. године одбачене су многе првобитне одлуке, а многе активности нису ни отпочеле са реализацијом, да би 2009. власти усвојиле потпуно нови *Закон о основама система образовања и васпитања*. Ове честе промене неопходно је испратити у контексту политичких превирања која су обележила овај период. Првобитан ЗОСОВ из 2003. године настао је као резултат либералних идеја и визије реформи која је подразумевала брзе и

⁵⁸⁷ Commission of the European Communities. (1993). *Green Paper on the European Dimension of Education*, com (93) 457, Brussels, September 29, 1993, 5-6.

⁵⁸⁸ European Commission. (2011). *The Lifelong Learning Programme: education and training opportunities for all*. Видети више на сајту <https://ec.europa.eu/education/> (приступљено 18.03.2025).

⁵⁸⁹ Исто, 34-36.

⁵⁹⁰ Више о анализи увођења Болоњског процеса у Србији, посебно у контексту политичке транзиције и отпора академске заједнице, може се видети код: P. Zgaga, „The Bologna Process in Serbia: Reform or adaptation?“ In T. Kozma et al. (Eds.), *The Bologna Process in Central and Eastern Europe*, Springer Fachmedien, Wiesbaden 2014, 153-178.

О критици образовања који налаже Болоњска декларација, видети: K. P. Liessmann, *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*, Naklada Jesenski i Turk, Zagreb 2009; P. Scott, „The European Higher Education Area: Some Reflections,“ *European Journal of Education* 44, no. 3, 2009, 385–394; G. Neave, „The Bologna Process and the Evaluative State: A European Odyssey,“ *Journal of Educational Policy* 18, no. 4, 2003, 345–364; S. Collini, *What Are Universities For?*, Penguin, London 2012.

темељне измене постојећег система. Предводник ових иницијатива био је Гашо Кнежевић, министар просвете у влади Зорана Ђинђића и заступник сличних политичких идеја. Нови избори су потом на чело ресорног министарства довели и потпуно нове људе, али и визију образовања. Након негодовања јавности због појединих потеза прве министарке из редова ДСС-а,⁵⁹¹ министар је постао члан исте политичке опције – Слободан Вуксановић. У овом периоду, реформе су се знатно успориле и није било већих системских измена. Током техничке владе (2007-2008) није било значајнијих законских иницијатива,⁵⁹² и тек од 2008. године и ступања Жарка Обрадовића, из СПС-а, на чело Министарства просвете долази до дефинисања званичних принципа на којима ће се даље развијати образовање у Србији – инклузије, равноправности, квалитета, доживотног учења, као и увођења стандардизованих тестова и екстерне евалуације.

Децентрализација, демократизација и деполитизација образовања⁵⁹³ - нове институције

У домену децентрализације и демократизације школског система о коме је било доста речи у *Квалитетном образовању са све*, ситуација је само донекле била измењена новим законима. Законом из 2003. године локалне самоуправе су добиле надлежност одлучивања о мрежи основних школа у складу са критеријумима које је усвојила држава. Такође, према овом закону школе су добиле незанемарљиву аутономију у погледу педагошких приступа и организације. Добиле су више простора за креирање школског програма.⁵⁹⁴ Савет родитеља, стручни активисти и ученички парламент добили су утицајнију улогу. Међутим, када су у питању финансирање и управо рационализација мреже школа по целокупној територији државе, то се није остварило. Финансирање путем формуле где су главни чиниоци број ученика и особености локалне средине до краја није било разјашњено, а поготно не стављено у примену. Још једна од идеја које није примењена, а предвиђена је овим законским решењем била је промена структуре обавезног образовања према коме је основна школа требало да траје девет година и да буде подељена у три образовна циклуса.⁵⁹⁵ Изменама закона о основама система образовања и васпитања из 2005. године предвиђено је оснивање нових стручних тела које је требало да преузму многе стручне послове које је до тада спроводило Министарство просвете и спорта. Тако су основани Завод за унапређивање образовања и васпитања (ЗУОВ)⁵⁹⁶ и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања (ЗВКОВ),⁵⁹⁷ као и Национални просветни

⁵⁹¹ У питању је била Љиљана Чолић (министарка просвете 2004-2005), професорка оријенталистика на Филолошком факултету у Београду, која је предложила уклањање Дарвинове теорије из наставе биологије. Јавна реакција грађана довела је до њене оставке и прекида реформског континуитета.

⁵⁹² Тада је министар просвете био Зоран Лончар из ДСС-а, који је често био критикован због придавања веће пажње на политичка питања, попут Косова, уместо на образовања.

⁵⁹³ Оваква дефиниција правца кретања реформи образовног система у Србији може се видети код Ђиновић, Ђерић, *нав. дело*, 438.

⁵⁹⁴ Првобитно је курикулум је био дефинисан на националном нивоу – опште и посебне основе школског програма, и на нивоу школе где би се доносио конкретан школски програм. Тиме је школа требало да добије могућност самосталног одређивања 10 до 30% програма, али изменама 2005. године, даље развијање свих ових планова је заустављено. ЗОСОВ 2003, (члан 43). Измене из 2005 (чланови 68-70).

⁵⁹⁵ Република Србија. (2003). *Закон о основама система образовања и васпитања*, Службени гласник Републике Србије бр. 62 2003. (чланови 32, 43, 53, 57, 86, 98).

⁵⁹⁶ ЗУОВ се бави развојем наставних програма и уџбеника; стручним образовањем и образовањем одраслих; и професионалним развојем запослених у образовању. Видети више на: <https://zuov.gov.rs/> (приступљено 08.10.2025).

⁵⁹⁷ ЗВКОВ се бави вредновањем квалитета наставе; дефинише стандарде у образовању; припрема и изводи испите за крај образовних циклуса. Видети више на: <https://ceo.edu.rs/> (приступљено 08.10.2025).

савет.⁵⁹⁸ Оснивање ових институција имало је за циљ и деполитизацију образовног система,⁵⁹⁹ но у пракси уплитање различитих политичких струја у образовни процес није се могло исконтролисати. Законом из 2009. године предвиђено је формирање Савета за стручно образовање и образовање одраслих. Ова институција је заправо настала издвајањем од Националног просветног савета.⁶⁰⁰

Нови образовни циљеви, праћење квалитета наставе и инклузија

Прве године 21. века донеле су и различите идеје о промени концепта наставних планова и програма. Како је један од уочених проблема у дотадашњим анализама и извештајима био превелика усмереност на садржаје, направљен је покушај да се тежиште помери на циљеве и исходе образовања. За решавање питања боље провере квалитета образовања, поред различитих екстерних евалуација, предлагано је и учествовање ђака из Србије на међународним тестирањима, што је и остварено. У периоду од 2003. до 2009. године PISA и TIMSS тестови су спровођени и у Србији.⁶⁰¹ Управо због потреба праћења квалитета наставе, ово је био такође период развитка образовних стандарда постигнућа ученика. Национални просветни савет је и званично, 2009. године, усвојио *Обавезне стандарде за крај обавезног образовања*, док су 2011. усвојени за стандарди за крај првог циклуса основног образовања и васпитања.⁶⁰² Што се тиче уџбеника, 2003. године дошло је до либерализације тржишта и, поред уџбеника Завода за уџбенике и наставна средства, у школама су се могли користити и уџбеници приватних издавача о чијем избору и употреби су одлучивали школе и наставници.⁶⁰³ Идеја инклузивног образовања, врло доминантна у свим европским образовним програмима и регулативи, ушла је и у српско школство Законом из 2009. године. Овом приликом су уведене афирмативне мере за упис у школе са циљем подстицања школовања деце са различитим сметњама у развоју и деце која потичу из маргинализованих друштвених група.⁶⁰⁴ Да ова идеја није требало да остане „мртво слово на папиру“ сведочи и то што су истим законом прописани и врло конкретни кораци ка омогућавању инклузије – од отклањања физичких и комуникацијских препрека, до увођења индивидуалног образовног плана (ИОП) и педагошких асистената.⁶⁰⁵

Образовање и усавршавање наставника

Законима од 2003. до 2009. године коначно је дефинисано како иницијално образовање наставника, тако и њихово даље усавршавање током рада у школи, што су такође били врло важни елементи образовања у Европи. Обука и припрема наставника је такође врло окупирала доносиоце образовних политика у европским институцијама. Читави програми, попут

⁵⁹⁸ Национални просветни савет има улогу у утврђивању праваца развоја образовања на свим нивоима у Републици Србији, даје препоруке и потврђује стандарде и програме претходно дефинисане од стране ЗУОВ-а и ЗВКОВ-а. Видети више на: <http://www.nps.gov.rs/> (приступљено 08.10.2025).

⁵⁹⁹ Република Србија. (2005). *Закон о основама система образовања и васпитања*, Службени гласник Републике Србије бр. 79 2005. (чланови: 10-25).

⁶⁰⁰ Република Србија. (2009). *Закон о основама образовања и васпитања*, Службени гласник Републике Србије бр. 72 2009. (члан 32).

⁶⁰¹ Више о анализи ових резултата погледати код А. Baucal i D. Pavlović-Babić, *Kvalitet i pravednost obrazovanja u Srbiji: obrazovne šanse siromašnih: analiza podataka PISA 2003. i 2006*, Ministarstvo prosvete Republike Srbije i institut za psihologiju, Filozofski fakultet u Beogradu, Beograd 2009.

⁶⁰² Образовни стандарди за крај обавезног образовања развијани су у периоду од 2005. до 2006. године у оквиру пројекта Развој школства у Републици Србији – пројектна компонента Развој стандарда и вредновање. Национални просветни савет донео је, 19. 05. 2009. године, Одлуку о усвајању Образовних стандарда за крај обавезног образовања (број: 401-00-13/71/2009-06).

⁶⁰³ ЗОСОВ 2003. (члан 94).

⁶⁰⁴ ЗОСОВ 2009. (члан 17).

⁶⁰⁵ ЗОСОВ 2009. (члан 76).

Еразмуса, али и Коменски (Коменијус) – подршка доуниверзитетском образовању (од обданишта до средње школе), Леонардо да Винчи – подршка иницијалној професионалној обуци и каснијем усавршавању стручњака (укључујући праксе и приправнички стаж), Грундтвиг – помоћ на пољу образовања одраслих, баве се између осталог питањем адекватне припреме наставника на свим нивоима образовања.⁶⁰⁶ Према Закону из 2009, у Србији је прописано да сви наставници морају имати основно образовање из психолошких, педагошких и методичких предмета током студија или након дипломирања. Том приликом је требало да стекну најмање 30 бодова и 6 бодова праксе у образовној установи.⁶⁰⁷⁶⁰⁸ Са друге стране, од оснивања ЗУОВ-а 2005. године, стручно усавршавање наставника постало је један од његових приоритета. Усавршавање у раду је постала обавеза и неопходност за напредовање у звању. То је повећало и понуду и потражњу програма за усавршавање, а ЗУОВ је успео да постави и извесне критеријуме који је требало да осигурају одређени ниво квалитета.⁶⁰⁹

2.2.2.в. Резултати реформи

Владимир Џиновић и Ивана Ђерић изнели су у својој анализи реформи од 2001. до 2010. године да је упркос изузетно великом броју просветних радника који су прошли различите програме ЗУОВ-а за стручно усавршавање током школске 2008/2009. године,⁶¹⁰ овакав систем ипак имао своје проблеме. Међу главним проблемима навели су: дискутабилну процедуру одобравања програма за усавршавање, уситњеност и фрагментираност овог програма, његов квалитет, недовољно праћење и евалуирање резултата рада програма, ниску мотивацију наставника, и проблеме школа да обезбеде финансије за обуку својих наставника.⁶¹¹ Другим речима, крајем прве деценије 21. века у стручној јавности постављало се питање учинковитости овакве врсте обуке наставника при раду.

У складу са горепоменутих запажањима, исти ауторски тим спровео је истраживање које је имало за циљ да се изнесу перспективе различитих актера образовног процеса и њихово виђење реформи током прве деценије новог миленијума у Републици Србији.⁶¹² Истраживање је показало да постоје три доминантна наратива међу учесницима образовног система у погледу реформи у Србији. Први наратив описивао је реформе као нестабилне, хаотичне и неприлагођене локалном контексту. Сматрало се да су циљеви били преамбициозни, а сама примена недовољно планирана, при чему су стране праксе некритички преносиле у домаћи систем без жељених резултата. Брзина промена је, према мишљењу многих, више послужила политичком дистанцирању од претходног режима него унапређењу образовања.⁶¹³ Други наратив се заснивао на осећају разочарања због неиспуњених очекивања. Реформе су многим деловале површно и формално – без стварног утицаја на рад у учионици. Наставници су често истицали да је обавезно стручно усавршавање неадекватно и неприлагођено њиховим

⁶⁰⁶ European Commission. (2011). *The Lifelong Learning Programme: education and training opportunities for all*. Видети више на сајту <https://ec.europa.eu/education/> (приступљено 18.03.2025).

⁶⁰⁷ Ови бодови су изражени према Европском систему преноса бодова (ЕСПБ). Сваки ЕСПБ бод подразумева 25 до 30 сати рада (припреме, обуке и слично).

⁶⁰⁸ ЗОСОВ 2009. (члан 142).

⁶⁰⁹ Измене 2005.

⁶¹⁰ Аутори наводе да је ове програме похађало више од 82.000 наставника.

⁶¹¹ Џиновић, Ђерић, нав. дело, 441; Д. Станковић, „Образовне промене у Србији (2000-2010)“, у *Представе о образовним променама у Србији. Рефлексије о прошлости, визије будућности* (ур. М. Вујачић, Ј. Павловић, Д. Станковић, В. Џиновић, И. Ђерић), Институт за педагошка истраживања, Београд 2011, 56.

⁶¹² За потребе истраживања вођени су разговори са ученицима, наставницима, родитељима, директорима школа, образовним стручњацима и представницима различитих образовних институција. Резултати истраживања представљени су: Џиновић, Ђерић, нав. дело, 442-449.

⁶¹³ Аутори овде наводе примере и одломке из разговора, попут оног из фокус групе са наставницима: „Ми хоћемо да возимо мерцедес фиџиним кључем... Е па немамо ми још мерцедес“. Или, одломак разговора са ученицима: „Ми смо нека експериментална генерација... Експериментални мишеви... Оно што су над нама експериментисали ваљда ће моћи да закључе шта је ту било добро“. Нав. дело, 442-445.

потребама, да иницијално образовање није довољно квалитетно, као и да је њихов друштвени и економски положај запостављен. Ипак, поједини експерти су позитивно оценили отварање тржишта уџбеника и унапређење управљања школама, видећи у томе могућност смањења политичког утицаја и веће укључености родитеља.⁶¹⁴ На крају, трећи наратив се односио на снажан осећај искључености свих учесника, осим Министарства просвете, из процеса доношења одлука. Већина актера реформе осећала се сведено на пасивне посматраче, без стварног утицаја, док су експерти указивали на недовољно коришћење капацитета свих чинилаца у образовању. Уз то, као један од нежељених ефеката реформи препознато је и погоршање односа међу актерима, нарочито између наставника и родитеља.⁶¹⁵

Окарактерисати образовне реформе из прве деценије након петооктобарских промена као својерестан експеримент уопште не би било нетачно. Иако су довеле до значајног раскида са претходним системом на више нивоа, само су поједине новине у потпуности заживеле и њихов развој може се пратити до данас. Водећи се идејама децентрализације, демократизације и деполитизације образовања, нове власти тежиле су усклађивању школства у Србији са европским и светским стандардима. Међутим, док су децентрализација и демократизација углавном остале на нивоу формалног укључивања различитих актера, без стварне расподеле моћи, деполитизација је спроведена на нивоу садржаја, али не и самог система. Паралелно са буђењем и афирмацијом унапред одређених, „природних“ идентитета – чему су требало да допринесу часови веронауке и грађанског васпитања – само делимично спроведени процеси децентрализације, демократизације и деполитизације оставили су последице које ће постати још видљивије у годинама које су следиле. Једна од најважнијих последица јесте било одсуство трансформативне улоге образовања,⁶¹⁶ док је употреба стручног језика експерата на крају само допринела очувању и учвршћивању постојећих друштвених (економских, политичких и класних) односа. Иако су реакције и критике на ове реформе биле оштре, наредна деценија је показала у којој мери ће се све наведене тенденције стабилизovati – како у образовању, тако и у ширем друштвеном контексту.

2.2.3. Од 2011. до 2020. године

Након фазе „интензивних реформи“, може се рећи да је другу деценију 21. обележило усклађивање са европским стандардима. Док је у претходном периоду акценат био стављен на децентрализацију и модернизацију наставе, како је закључио тим педагога са Универзитета у Новом Саду, српско образовање је било у процесу преиспитивања својих етичких, демократских и друштвених вредности и на преласку са тзв. „друштва знања“ ка „друштву образовања“. У њиховим радовима је такође била истакнута потреба за даљим развојем интеркултуралних компетенција, креативности и критичког мишљења у школама, као и да је образовање кључни стратешки алат ка европским интеграцијама. Поред ојачавања институционалних капацитета за праћење европских образовних политика и рада на мерљивости квалитета и развитку појединих компетенција, ово сведочи о релативно успешном

⁶¹⁴ У истраживању су поменути следећи одломци из разговора са наставницима: „За мене је понижење када се од мене креативност очекује тако што ми неко тражи да у свом плану наведем један час иновације. То је страшно, понижавајуће... На шта се своде наше промене? Да ли је то промена? То све задовољи негде неку форму“; „Када би се поново увели неки платни разреди... Од 2000. године неки су провели 1.000 часова на семинарима, а неки ни пет часова и то је један проблем. Нико у држави не зна да ли је неко ишао на семинар или није... И онај ко зна, не цени“, и још неколицину сличних. Нав. дело, 445-447.

⁶¹⁵ Као илустрацију ових ставова испитаника, аутори су извукли и још један одломак из фокус групе са ученицима: „Некад су ударали децу. Данас деца ударају наставнике... Сад се наставник боји ученика, а не ученик наставника“. Нав. дело, 447-448.

⁶¹⁶ Под трансформативном улогом образовања овде се мисли на могућност да се помоћу образовања измене одређени већ постојећи односи у друштву.

почетку усклађивања образовног система Републике Србије са оквирима Европске уније.⁶¹⁷ Ових година Србија је званично постала и пуноправна чланица Еразмус + програма (учествује од 2014, а пуноправни члан је од 2019. године), у оквиру кога активно учествује и данас у мобилности и размени наставника и студената и развоју образовних политика. Такође се и додатно појачала сарадња са Саветом Европе. Најупечатљивији пример те сарадње јесте имплементација пројекта о подстицању демократске културе у школама. Овај пројекат се темељио на *Повељи Савета Европе о образовању за демократско грађанство и образовању за људска права*⁶¹⁸ из 2010. године који је представљао кључни нормативни документ усвојен у оквиру препорука из исте године и чији је циљ било подстицање држава чланица да интегришу вредности демократије, људских права и владавине права у све нивое образовања — формалном, неформалном и информалном.⁶¹⁹ У Републици Србији пројекат је био активан у периоду између 2016. и 2019. године, а потом је и настављен у мало другачијем облику до 2022. године. Његов задатак је превасходно било укључивање европских вредности у образовни систем кроз обуку и подршку локалним иницијативама.⁶²⁰ Референтни оквир компетенција за демократску културу, о коме је било речи у претходном поглављу, послужио је као основа за овај пројекат.⁶²¹ За потребе разговора о образовању, врло је значајно поменути и да је у овом периоду Република Србија *de facto* прихватила препоруке Савета Европе у укључивању кључних компетенција за целоживотно учење у образовни процес. Премда није формално прихватила прву верзију препорука из 2006. године,⁶²² оне су биле присутне како у образовним стратегијама, тако и у наставним плановима и програмима и активностима свих образовних институција у Србији. Ревидиране кључне компетенције за целоживотно учење из 2018.

⁶¹⁷ У периоду између 2006. и 2011. године изашло је неколико академских публикација у издаваштву Филозофског факултета у Новом Саду које су обрађивале трансформацију српског образовног система у контексту евроинтеграција. Видети: О. Гајић и др. (ur.), *Европске димензије промена образовног система у Србији. Ка европском образовном простору: токovi промена*, Филозофски факултет, Одсек за педагогију, Нови Сад 2006; О. Гајић (ur.), *Европске димензије промена образовног система у Србији. Систем образовања у Србији у вертикали европских вредности*, Филозофски факултет, Одсек за педагогију, Нови Сад 2007; О. Гајић (ur.), *Европске димензије промена образовног система у Србији. Од „друштва знања“ ка „друштву образовања“ – европски оквири компатбилности образовних стандарда*, Филозофски факултет, Одсек за педагогију, Нови Сад 2008; О. Гајић (ur.), *Европске димензије промена образовног система у Србији. Образовање у координатном систему европских интеграција*, Филозофски факултет, Одсек за педагогију, Нови Сад 2010; О. Гајић (ur.), *Квалитет образовног система Србије у европској перспективи: Ка успостављању вредносних оквира и стандарда квалитета – одабрани теоријско-методолошки концепти*, Филозофски факултет, Одсек за педагогију, Нови Сад 2011.

⁶¹⁸ Савет Европе. (2010). *Повеља о образовању за демократско грађанство и образовању за људска права* (CM/Rec(2010)7). Савет Европе. Доступно на: https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Charterforall_SER.pdf (приступљено 29.07.2025).

⁶¹⁹ Информално образовање заправо представља облик целоживотног учења у коме појединац стиче знања, вештине и ставове из свакодневних искустава и од утицаја из сопствене средине.

⁶²⁰ Пројекат је првобитно носио назив „Подстицање демократске културе у школама“ (2016-2019), а потом и „Квалитетно образовање за све“ (2019-2022). Пројекат се наставио и по трећи пут, и у периоду писања ове тезе и даље је био у току. Током година објављено је неколико публикација: Центар за образовне политике. (2018). *Како до демократске културе у школама? Примери добре праксе*, Канцеларија Савета Европе у Београду. Доступно на: https://www.cep.edu.rs/public/SEDK_12_mart_2019_srb.pdf (приступљено 29.07.2025); Савет Европе. (2023). *Квалитетно образовање за све. Водич за подстицање демократске културе у школама*. Доступно на: https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2023/09/Vodic_za_podsticanje_demokratske_kulture_web.pdf (приступљено 29.07.2025).

⁶²¹ Публикација на српском језику изашла је у три књиге 2020. године. 1) Савет Европе. (2020). *Референтни оквир компетенција за демократску културу: Контекст, концепт и модел* (Књига 1) [Превод]. Доступно на: <https://rm.coe.int/rfcdc-serbian-vol1/1680a209a2> (приступљено 29.07.2025); 2) Савет Европе. (2020). *Референтни оквир компетенција за демократску културу: Дескриптори компетенција* (Књига 2) [Превод]. Доступно на: <https://rm.coe.int/rfcdc-serbian-vol2/1680a209a3> (приступљено 29.07.2025); 3) Савет Европе. (2020). *Референтни оквир компетенција за демократску културу: Водич за имплементацију* (Књига 3) [Превод]. Доступно на: <https://rm.coe.int/rfcdc-serbian-vol3/1680a209a4> (приступљено 29.07.2025).

⁶²² European Parliament and Council of the European Union. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning*, Official Journal of the European Union, L394/10.

године⁶²³ постале су и званично својеврсни референтни оквир образовних политика државе Србије.⁶²⁴

2.2.3.a. Стратегије развоја образовања

Мада су Република Србија и њено ресорно министарство радили заједно са надлежним европским институцијама на усклађивању српског образовног система према европским критеријумима, за даљу анализу неопходно је за почетак испитати на који начин је све то текло. То се можда најбоље види из докумената који су донети као стратегије према којима образовање у Србији треба даље да се развија. У овом периоду Влада Републике Србије је донела два документа у којима је врло детаљно описан пут развоја образовања у земљи са врло јасном визијом прилагођавања система и становништва стандардима европске заједнице. Први документ, *Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*,⁶²⁵ јавности је представљен крајем 2012. године. На *Стратегији развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године*,⁶²⁶ његовом наследнику, на извештајан начин радило се већ од краја 2015, међутим овај документ званично је публикован 2021. године. Међу разлозима за доношење ових докумената, у уводу првог, између осталог се примећује одређена стрепња да би Србија могла остати на „европској периферији“ уколико се не предузму кључни кораци у промени друштва и економије.⁶²⁷ Док се решење у овом тексту видело у хармонизацији образовног система са европским простором образовања,⁶²⁸ важно је рећи да се поменути термин „европске периферије“ превасходно односио на економску конкурентност грађана Србије да одговоре на потребе европског тржишта и да се потреба за усклађивањем заснивала на истим побудама. Први документ такође јасно помиње да је једна од основа према којима је писана ова развојна стратегија јесте придруживање „заједничком европском простору“ и прихватање идеја економије засноване на знању уз очување животне средине, како је наведено у документу Европске комисије *Европа 2020* који говори о приоритетима за развитац европског континента друге деценије 21. века.⁶²⁹ Ти приоритети су подразумевали – паметан, одржив и инклузиван раст, а домен образовања је требало да тежи што већем развоју вештина који треба да омогуће целоживотно учење и присутност на тржишту рада.⁶³⁰ Стратегија образовања у Србији у доброј мери је укључила ове принципе, али структура самог документа више

⁶²³ Savjet Evropske unije. (2018). *Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2018. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* (2018/C 189/01), Službeni list Evropske unije, C 189, 1–13. Доступно на: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604%2801%29> (приступљено 30.07.2025).

Разлике између препорука из 2006. и 2018. године нису велике и више упућују на савремене изазове. Рецимо, компетенције из 2018. године посвећују више пажње дигиталним и предузетничким вештинама, просто због веће аутоматизације процеса рада и глобализације. Или, на пример, касније препоруке носе већу усклађеност социјалним правима и инклузијом.

⁶²⁴ О томе како се кључне компетенције за целоживотно учење користе као референтни оквир у домаћем контексту најбоље сведочи публикација European Union. (2019). *Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje*, Publications Office of the European Union, Luxembourg. Доступно на: <https://kvalitetnoucenje.org.rs/wp-content/uploads/2023/04/kljucne-kompetencije-za-celozivотно-ucenje-1.pdf> (приступљено 31.07.2025).

⁶²⁵ Влада Републике Србије. (2012). *Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*, Службени гласник РС, бр. 107/2012 од 9.11.2012.

⁶²⁶ Влада Републике Србије. (2021). *Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године*, Министарство просвете, Београд.

⁶²⁷ Овде се конкретно помиње да је Србија „слабо конкурентна, мало привлачна за инвестирање у секторе који стварају већу нову вредност, изложена даљој емиграцији талентованих и креативних и са утихнулим капацитетима за развој демократског и правичног друштва“.

⁶²⁸ Стратегија до 2020, 2.

⁶²⁹ Стратегија до 2020, 5.

⁶³⁰ Пун назив овог документа је: European Commission. (2010). *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth* (COM(2010) 2020 final), Brussels. Доступно на: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52010DC2020> (приступљено 31.07.2025).

упућује на конкретнију разраду функционисања сваког образовног циклуса, како доуниверзитетског, тако и високог образовања и образовања одраслих.

Са друге стране, план за развој образовања до 2030. године директно је повезан са циљевима одрживог развоја. Доношење нове образовне стратегије пратило је прихватање и укључивање одредби из резолуције Уједињених нација о глобалној развојној агенди за период након 2015. године.⁶³¹ Циљеви одрживог развоја, који представља основу *Агенде 2030*, ступили су на снагу у јануару наредне године са очекивањима од држава потписница да мобилишу све своје ресурсе у борби против сиромаштва, неједнакости и у тражењу одговора на климатске промене. Већ исте године Влада Републике Србије почела је активно да ради на њеној имплементацији и,⁶³² 2019. године представила је свој први *Добровољни национални извештај* (Voluntary National Review) у Њујорку, чиме је званично показала посвећеност транспарентности и праћењу напретка. Овај извештај је требало да послужи као полазна основа за израду „пакету развојних докумената“⁶³³ у складу са Предлогом закона о планском систему Републике Србије. Интегрисање ове развојне агенде и извештавање кроз постојећи институционални оквир требало је да представља и значајан аспект у процесу приступања Европској унији.⁶³⁴

Извештаји који су уследили оценили су иницијативе предложене Стратегијом развоја образовања до 2020. године као врло важне за унапређивање квалитета и приступа свим нивоима образовања, као и њихову повезаност са потребама послодаваца у Србији.⁶³⁵ Међутим, ове тенденције је требало наставити и када је у питању усвајање *Агенде 2030*, поготово је пажња стављена на циљ под бројем 4 – „Квалитетно образовање“ којим су постављене смернице за будући развој образовања. **Инклузивност, квалитет и одрживост, праћени модернизацијом и дигитализацијом** представљали су (и даље представљају) стубове савремене визије образовања. Нагласак је, како у Агенди, тако и у свом додатним извештајима на обезбеђивању једнаког приступа образовању за све, посебно за децу из руралних подручја, припаднике мањина и особе са инвалидитетом или сметњама у развоју, са циљем уклањања родних, социо-економских и географских неједнакости. Унапређење квалитета наставе се предвиђа кроз модернизацију програма који би требало да развијају функционална знања, дигиталне вештине, креативност и критичко мишљење. Велики фокус је на развоју **целоживотног учења**, које треба да укључи образовање одраслих и неформалне програме који повезују образовање са тржиштем рада. Међународна сарадња, размена добрих пракси и усвајање међународних стандарда су представљени као неки од начина за остваривање ових циљева.⁶³⁶

Анализирајући текст Стратегије развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године јасно се уочава да су, макар према плану, заиста укључене већина идеја предложених резолуцијом Уједињених нација. То се доста добро види у деловима документа где се говори о визији образовања у Србији која подразумева: високи квалитет, развитак компетенција и целоживотно учење.⁶³⁷ Акценат је, попут документа на који се угледа, стављен на функционална знања и вештине, док је као један од посебних циљева наведена дигитализација.⁶³⁸ Овом стратегијом је подржана иницијатива увођења наставних програма оријентисаних на исходе учења, који су почели постепено да се уводе још од школске

⁶³¹ United Nations General Assembly. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* (A/RES/70/1).

⁶³² Влада Републике Србије је већ у децембру 2015. године основала међуресорну радну групу којом је председавала, у том тренутку министарка без портфеља, проф. др Славица Ђукић Дејановић, са задатком вршења прилагођавања националној агенди, спровођења и праћења циљева одрживог развоја у Србији.

⁶³³ Реч је о Плану развоја, Инвестиционом план и Просторном плану.

⁶³⁴ Републички секретаријат за јавне политике. (2022). *Србија и Агенда 2030* 3, 52. Доступно на <https://rsjp.gov.rs/wp-content/uploads/Srbija-i-Agenda-2030-iz-novembra-2022..pdf> (приступљено 01.08.2025).

⁶³⁵ Србија и Агенда 2030, 12.

⁶³⁶ Србија и Агенда 2030, 27-29.

⁶³⁷ Стратегија до 2030, 28.

⁶³⁸ Исто, 52.

2018/2019. године (биће више речи о томе у остатку тексту), и износи се предлог о томе да и средње образовање постане обавезно.⁶³⁹

Поред тога што су се у значајној мери ослањали на важна европска документа о улози образовања у развоју европског друштва у деценијама које су следиле, стратегије развоја, поготово доуниверзитетског образовања у Србији имале су важну потпору у стратешким документима која су претходно донели Национални просветно савет и Влада Републике Србије. То су били *Образовање у Србији: како до бољих резултата (Правци развоја и унапређивања квалитета предшколског, основног, општег средњег и уметничког образовања и васпитања 2010-2020)*⁶⁴⁰ и *Стратегија развоја стручног образовања у Републици Србији*.⁶⁴¹ Стратегија образовања до 2020. пружила је својеврсну конкретизацију идеја изложених у овим документима и за сваки сегмент образовања представила како стање ствари тако и предлоге за побољшање у погледу – квалитета, ефикасности, релевантности и обухвата, или доступности популацији тог узраста.⁶⁴² Премда је тема инклузије врло присутна, од потешкоћа у контексту финансирања, до статистичких података, не може се ипак рећи да је адекватно систематизована.⁶⁴³ У плану за развој образовања у наредној деценије, она је, пак, системски обрађена, како у контексту припадника националних мањина, тако и особа са различитим облицима сметњи у развоју. Такође је занимљиво поменути да је, приликом продубљивања идеја о важности стицања функционалних знања и различитих компетенција (оно што је било доминантни у првој стратегији, у другој је само појачано), наглашена и важност „*ставова и вредности неопходних за формирање националног и културног идентитета* (који су) *неопходни за активан и конструктиван живот у савременом друштву*“, као и да поред компетенција потребних за запошљавање, ученици треба да развијају и оне које „*захтева активно грађанство у 21. веку*“. ⁶⁴⁴ Са једне стране овим је указано на неодвојиву везу између образовања и националне и културне припадности заједници коју школа треба само да учврсти, и са друге, послата је порука да грађанин у новом веку треба да активно доприноси друштву у коме живи и ради. Међутим, документа не појашњавају шта тај допринос подразумева, изузев константне конкурентности на тржишту рада.

На основу детаљне анализе публикованих визија и планова за развој образовања у Србији током друге и треће деценије 21. века, може се закључити да су оне у великој мери биле усклађене са свим идејама заступљеним у европским и светским документима о будућем развоју друштва и глобалне заједнице. Ови планови су врло пажљиво мапирали све постојеће проблеме и изазове српског образовног система, а као потенцијална решења представљена су управо она која је налагала Европа, без икаквог пропитивања или изношења неких других алтернатива. Неупитно праћење рада европских образовних институција се чак сматрало кључним у прикључивању јединственом европском простору.

2.2.3.6. Утицај ИПА фондова и усвајање НООВ-а и НОКС-а

Инструмент за претприступну помоћ, или ИПА фондови, о којима је било речи у претходном тексту, представљају кључне механизме Европске уније за подршку реформама у земљама кандидатима за чланство, а самим тим и у Србији. У овом периоду, у области

⁶³⁹ Исто, 16-17.

⁶⁴⁰ Национални просветни савет. (2011). *Образовање у Србији: Како до бољих резултата – Правци развоја и унапређивање квалитета предшколског, основног, општег средњег и уметничког образовања и васпитања 2010–2020*, Београд. Доступно на: <https://mladost.edu.rs/wp-content/uploads/2019/03/04-Pravci-razvoja.pdf> (приступљено 02.08.2025).

⁶⁴¹ Влада Републике Србије. (2007). *Стратегија развоја стручног образовања у Републици Србији*, Службени гласник РС, бр. 1/07).

⁶⁴² Стратегија до 2020.

⁶⁴³ Исто, 30, 52.

⁶⁴⁴ Стратегија до 2030, 30.

образовања, ИПА фондови су финансирани бројне пројекте који су директно допринели циљевима дефинисаним у националним стратегијама и истраживањима.⁶⁴⁵

Запажен је утицај пројеката финансираних из ИПА фондова на пољу инклузивног образовања – од обуке наставника за употребу и примену инклузивних метода, до прилагођавања наставних планова, док је појединим пројектима фокус био на побољшању образовања ученика из маргинализованих друштвених група.⁶⁴⁶ Дуално образовање и спољашње вредновање школовања такође су развијани кроз ИПА техничку подршку и сличне иницијативе.⁶⁴⁷

Можда најдиректнији пример европске помоћи која је ишла кроз ИПА финансирање огледа се у програму *Развионица* који је иницијални трајао од 2012. до 2015. године и био део ширег пројекта „Подршка развоју људског капитала и истраживању“. Главна идеја овог програма била је развој тзв. „троугла знања“ – едукације, истраживања, иновација. Том приликом су реализоване масовне обуке наставника (преко 13.000 наставника је прошло обуку у оквиру програма *Развионице*), а акценат је био на иновативној педагогији, евалуацији и, свакако, развоју професионалних вештина. Циљ је било увођење савремених приступа настави и учењу, и да би се то постигло развијани су: општи и предметни оквири наставе, модели огледне наставе у основним и средњим школама, обуке за наставнике и менторе, савремени наставни материјали и методологије. Овај програм био је реализован у сарадњи са Заводом за унапређивање образовања и васпитања (ЗУОВ-ом), Заводом за вредновање квалитета образовања и васпитања (ЗВКОВ-им), и самим Министарством просвете,⁶⁴⁸ што је омогућило да се његови резултати уграде у домаћи оквир контроле и регулације, а самим тим и да постану одрживи. Додатни значај *Развионице* огледа се у томе што је послужила и као пилот-пројекат за тестирање концепта наставе усмерене на исходе. То је послужило као једна од нормативних основа *Националног оквира образовања и васпитања* (НООВ).

Припрема *Националног оквира образовања и васпитања* трајала је годинама⁶⁴⁹ и на њему су радили како стручњаци из ЗУОВ-а, тако и бројне радне групе састављене од педагога, психолога, наставника и универзитетских професора, посебно укључујући експерте из области инклузије, евалуације и развоја курикулума. Национални просветни савет и Савет за стручно образовање и образовање одраслих давали су смернице током израде документа чији је правилник Министарство просвете Републике Србије и формално усвојило 2017. године. Овим је НООВ постао обавезујући документ за све образовне установе у систему доуниверзитетског

⁶⁴⁵ Циљеви стратегије развоја образовања до 2020. године – квалитет, инклузија и ефикасност, директно су подржани кроз поједине ИПА пројекте. У Стратегији се чак директно помиње да се рачуна на ЕУ фондове као велику финансијску подршку основном образовању и васпитању. Стратегија до 2020, 37-38.

⁶⁴⁶ Више видети о свему овоме код: E. Lazarević, N. Gutvajin, D. Malinić, i N. Ševa, *Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u Srbiji*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd 2018.

⁶⁴⁷ О овој теми може се видети више код: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. (2021). *Politike i prakse osiguranja kvaliteta u srednjem stručnom obrazovanju*. Доступно на: <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2021/04/Politike-i-praksa-osiguranja-kvaliteta-u-strucnom-obrazovanju-FIN-1.pdf> (приступљено 03.08.2025).

⁶⁴⁸ Детаљи о резултатима и самом пројекту *Развионица* могу се видети на: сајту ЕУ у Србији из 2014. године <https://europa.rs/projekat-eu-obezbeduje-savremenije-skole-i-nastavu-za-osnovce-i-srednjoskolce-u-srbiji/> (приступљено 03.08.2025) и на сајту Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије из 2020. године у одељку „Успешне приче“ <https://obrazovanje.euinfo.rs/od-razvionice-do-vezbaonice/> (приступљено 03.08.2025).

⁶⁴⁹ О томе сведочи документ настао током *Развионица* пројекта који се зове: Смернице за приступ усмерен на учење и развој компетенција националног оквира курикулума – основе учења и наставе – за обуку и пилотирање. Интерни документ, октобар 2013. Овај документ је служио као приручник за наставнике и тренере током огледне фазе примене новог приступа настави, заснованог на компетенцијама и међупредметним исходима, у складу са будућим Националним оквиром курикулума (НОК), а и са будућим Националним оквиром образовања и васпитања. НОК и НООВ се разликују у томе што је НОК специфичнији документ који се односи на структуру, садржаје и организацију наставе, али се заснива на принципима и смерницама утврђеним у НООВ-у.

образовања.⁶⁵⁰ Овај документ представља својеврсну везу између законских решења и праксе и дефинише заједничке вредности, принципе, циљеве и исходе образовања на свим нивоима пре ступања на универзитете. Заједно са анализираним стратегијама део је ширег плана усклађивања српског образовног система са европским стандардима.

За потребе дефинисања мисије образовања у Србији, у НООВ-у стоји да оно треба да омогући даљи развој производног система заснованог на тржишној економији и међународној конкурентности привреде Републике Србије и да обезбеди њену инвестициону привлачност.⁶⁵¹ Другим речима, очекивања образовних власти од образовања крајем друге деценије 21. века превасходно су имала економски карактер, односно јачање људских ресурса да одговоре потребама потенцијалних иностраних партнера. Приликом навођења осталих захтева на које образовни систем треба да одговори, након ових финансијских следе смањење регионалне неуједначености у нивоу развијености и степена образованости, као и придруживање европском простору и уједначавању са стремљењима представљеним у документу „Европа 2020“.⁶⁵² Ово се такође треба посматрати у истом контексту као прва два захтева, са посебним фокусом на конкурентност у региону наспрам европских партнера. Међу свим овим, пре свега економским потребама, стоји и да образовање треба да обезбеди „културни развој нације којим се чува и негује културно наслеђе и идентитет, развија толерантан и сараднички однос према другим културама“ и да „настави са развојем демократског, социјално правичног, правно уређеног и развојно одговорног друштва Републике Србије“.⁶⁵³ Ови аспекте новопредстављене визије образовања у Србији требало би да обједине националне и културне различитости у демократском друштву. Међутим, колико вредности – идентитета, компетентности и целоживотног учења, одговорности, предузетништва, партиципативности и комуникативности,⁶⁵⁴ које су у овом документу експлицитно наведене, заправо могу довести до остварења визије упитно је, поготово уколико би се отворило питање нације у земљи где према попису из 2011. године, припадници националних мањина чине око 13% становништва.

У практичном смислу, улога Националног оквира образовања и васпитања јесте да повеже законске прописе са конкретним радом у школи и зато је његов задатак био да постави основе за израду наставних планова и програма, али и за вредновање квалитета образовања и стручног усавршавања наставника и васпитача. За пројекат *Развионица*, о коме је већ било речи, може се рећи и да је био једна од кључних реформских иницијатива које су допринеле обликовању НООВ-а. Основни елементи пројекта уткани су у срж овог документа. Један од елемената је да је настава заснована на исходима учења постала централни педагошки приступ. Потом, опште и предметне компетенције чији је развој био започет, у НООВ-у су уграђене у дефинисање исхода и стандарда, док су модели огледне наставе послужили као основа за реформе курикулума. Обука наставника и ментора утемељена је као део професионалног развоја у новом документу, а резултати свих пилотирања и тестирања савремених наставних материјала и метода искоришћени су у обликовању нових приступа учењу и подучавању који су представљени у НООВ-у. Основни принцип нове визије образовања јесте одређивање учења као целоживотног процеса који је променио функцију и наставе и наставника. Настава је требало да обезбеди развитак компетенција за живот и рад, компетенција за активно грађанство, очување здравља и животне средине, док наставнику за успешно вођење наставе није било више довољно само владање садржајем предмета који предаје. Од наставника се сада очекивало како да познаје вешто управљање шароликим, најчешће мултиетничким и мултикултуралним, разредом, тако и да креира стимулативну средину у којој ће сваки ученик моћи што активније да се укључи у сопствени процес учења.⁶⁵⁵ Према свему наведеном, визија

⁶⁵⁰ Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. (2017). *Правилник о Националном оквиру образовања и васпитања*, Службени гласник РС, бр. 98/2017.

⁶⁵¹ Исто, 6.

⁶⁵² Исто.

⁶⁵³ Исто, 6-7.

⁶⁵⁴ Према НООВ-у ово су вредности на којима треба да почива образовање и васпитање, 7-8.

⁶⁵⁵ НООВ, 11-12.

према којој је требало даље да се развија образовни систем у Србији у значајној мери се поклапала са савременим образовним тенденцијама у Европи, али да ли је она можда ипак била преамбициозна – даља анализа ће показати.

Ради што целовитијег разумевања позиције и сврхе образовања током друге и треће деценије 21. века, неопходно је осврнути се и на *Закон о Националном оквиру квалификација Републике Србије* (скраћено НОКС) који је усвојен 2018. године, а за чије је спровођење и развој надлежно Министарство просвете. Овај закон директно је повезан са Поглављем 26 о приступању Европској унији, који се односи на образовање и културу. У погледу повезивања образовања са евроинтеграцијама, закон укључује усклађивање са Европским оквиром квалификација (EQF), што би требало да омогући већу мобилност радне снаге из Србије у Европској унији. НОКС такође уводи различите механизме подршке целоживотном учењу и признавању претходног учења, попут валидације неформалног образовања. Ти механизми представљају неке од европских препорука за инклузивно образовање и постојање флексибилних каријерних путева.⁶⁵⁶ Уколико се оба оквира тумаче заједно и у истом контексту, постаје јасно да је поред свих представа о образовању за добробит појединца и његовог што квалитетнијег живота у заједници, ипак на првом месту осигуравање стабилног тржишта рада. Тема трансформативности образовања, отворена у претходном потпоглављу, и даље остаје присутна. Ниједан аспект нове образовне визије не указује на школовање у служби промене појединца, већ је пре акценат на ефикасности и релевантности које постају кључне за побољшање његовог или њеног позиционирања на европском тржишту рада. Другим речима, напредак појединца може се испратити само у погледу ангажованости радне снаге, али не и његовог социјалног и интелектуалног напретка.

2.2.3.в. Закон о основама система образовања и васпитања и остали закони

Јединствени кровни образовни регулаторни документ – *Закон о основама система образовања и васпитања* (ЗОСОВ)⁶⁵⁷ званично је усвојен 2009. године. До краја 2017. године прошао је кроз пет измена и допуна.⁶⁵⁸ Премда је свака измена била део ширег процеса реформи и усклађивања са европским образовним политикама, кључна разлика у овим изменама и допунама може се направити кроз поређење верзија насталих између 2009. и 2013. године и оних између 2015. и 2017. Од 2015. године заправо почиње директно повезивање ЗОСОВ-а са припремом и увођењем како Националног оквира образовања и васпитања, тако и Националног оквира квалификација, који су детаљно анализирани у претходном тексту.

На првом месту, нове верзије закона доносе промене у погледу учења. Док је у верзијама које су настајале између 2009. и 2013. године фокус био на садржају и наставним плановима, од 2015. се уводе образовни исходи и компетенције. Јачање компетенцијског приступа, односно стављање нагласка на вештине, директно је имало везе изградом НОКС-а, а уједно и припремом ученика за тржиште рада. Затим, питање квалитета је увек било од велике важности. Међутим, у старијим верзијама закона претежно су били наведени само општи принципи без јасно дефинисаних индикатора, док су у каснијим изменама о допунама уведени стандарди квалитета и евалуације, што се опет може повезати са НООВ-ом. На пример, у верзији закона из 2017. уведени су стандарди квалитета установе и њихово праћење кроз екстерно вредновање.⁶⁵⁹ Тема инклузије, врло важна и у локалним и у европским образовним

⁶⁵⁶ Република Србија. (2018). *Закон о Националном оквиру квалификација Републике Србије*, Службени гласник РС, бр. 27/2018, 6/2020, 129/2021. Доступан је на: <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2018/05/ZAKON-NOKS-18.pdf> (приступљено 03.08.2025).

⁶⁵⁷ ЗОСОВ, Службени гласник Републике Србије бр. 72/2009.

⁶⁵⁸ 1) *Измене и допуне 2011*, Сл. Гласник РС, бр.52/2011; 2) *Измене и допуне 2013*, Сл. Гласник РС, бр. 55/2013; 3) *Аутентично тумачење 2015*, Сл. Гласник РС 35/2015 и *Измене и допуне 2015*, Сл. Гласник РС, бр. 68/2015; 4) *Одлука Уставног суда 2016*, Сл. Гласник 62/2016; 5) *Измене и допуне 2017*, Сл. Гласник РС 88/2017.

⁶⁵⁹ Република Србија. (2017). *Закон о основама система образовања и васпитања*, Службени гласник РС бр. 88/2017, чланови: 10 и 15.

политикама, пронашла је своје место још у ЗОСОВ-у из 2009. године. Изменама и допунама закона из 2011. додате су нове одредбе како о инклузији, тако и о правима детета. Кроз касније верзије закона уводе се строже мере за борбу против дискриминације и насиља у школама. Већа пажња се посвећује инклузивном образовању и правима и обавезама ученика, укључујући подршку за ученике са сметњама у развоју и додатну помоћ кроз индивидуалне образовне планове (ИОП). Може се уочити и проширена подршка за децу из осетљивих друштвених група (деца из економски угрожених и мигрантских породица) тако што се предвиђају механизми додатног финансирања и укључивања у систем.⁶⁶⁰ Овај период обележила је још једна новина у законском оквиру српског образовног система, а која је вишеструко предлагана у различитим европским документима – дигитализација. Из тог разлога, важна новина јесте било успостављање Јединственог информационог система просвете предшколског, основног и средњег образовања и васпитања, образовања одраслих, високог образовања, и ученичког и студентског стандарда. Ово је поставило темеље за дигитализацију наставног процеса. Паралелно је предвиђено и увођење електронских дневника, као и подршка наставницима за коришћење дигиталних алата.⁶⁶¹

Попут Закона о основама система образовања и васпитања, и други закони који уређују основно и средње образовање доживели су сличне промене. *Закон о основном образовању и васпитању*,⁶⁶² као и *Закон о средњем образовању и васпитању*,⁶⁶³ након доношења првобитне верзије из 2013. године, прошла су кроз неколико измена и допуна. Приликом анализе ових закона уочава се праћење истих образовних тенденција које су забележене у европским и локалним стратегијама и регулативима. У питању су развитак **инклузије, дигитализације и образовања заснованог на практичним вештинама**. У погледу усклађивања са Националним оквиром квалификација, овим законима детаљније су прописани поједини аспекти образовања којима би се тај процес могао олакшати. Закон о основном образовању и васпитању поставио је основе за увођење елемената практичне наставе и сарадњу са привредом кроз односе са представницима локалне самоуправе и ученичким задругама у основном образовању.⁶⁶⁴ Ово би се могло сматрати и својеврсном најавом и припремом за дуално образовање које је уведено у средњем образовању. Другим речима, закон који је уређивао средње образовање и васпитање предвидео је оснивање образовних профила са дуалним образовањем, што је значило да ученици могу стицати практично знање кроз сарадњу са привредним субјектима и обављање практичне наставе у стварним радним условима.⁶⁶⁵ Ове чланове законе пратили су и други који би требало да омогуће и нешто већу аутономију школа у контексту планирања и организације наставе (кроз школски програм), избору наставних средстава и метода, и унапређивању сарадње са послодавцима у сектору коме припадају образовни профили средњих стручних школа.⁶⁶⁶ Што се тиче самог сагледавања тржишта рада, закон је регулисао и улогу школа као институције која би требало да омогући помоћ ученицима и родитељима у истраживању могућности за даље учење и запошљавање.⁶⁶⁷ Иако је увођења

⁶⁶⁰ Исто, чланови: 6, 76, 77.

⁶⁶¹ Исто, чланови: 1, 175–184.

⁶⁶² Република Србија. (2018). *Закон о основном образовању и васпитању*, Службени гласник РС, бр. 55/13, 101/17, 27/18 - др. закон, 10/19, 27/18 - др. закон и 129/21.

Закон о основној школи из 1992. званично је укинут 2009. године и тај закон је уз неколико измена био тај из 2013. Република Србија. (2013). *Закон о основном образовању и васпитању*, Службени гласник РС, бр. 55/13.

⁶⁶³ Република Србија. (2018). *Закон о средњем образовању и васпитању*, Службени гласник РС бр. 55/2013, 101/2017, 27/2018, 6/2020 и 52/2021.

Закон о средњој школи из 1992. званично је укинут 2009. године и тај закон је уз неколико измена био тај из 2013. Република Србија. (2013). *Закон о средњем образовању и васпитању*, Службени гласник РС, бр. 55/13.

⁶⁶⁴ *Закон о основном образовању и васпитању* (2018), чланови 47 и 53.

⁶⁶⁵ *Закон о средњем образовању и васпитању* (2018), чланови 26 и 30. Дуално образовање додатно је уређено Република Србија. (2017). *Закон о дуалном образовању*, Службени гласник РС, бр. 101/2017 и 6/2020. Доступно на: <https://www.paragraf.rs/propisi/zakon-o-dualnom-obrazovanju.html> (приступљено 04.08.2025).

⁶⁶⁶ Исто, чланови 9 и 10.

⁶⁶⁷ Исто, члан 15.

оваквог вида образовања наишло на немалу критику локалне јавности, превасходно због страха од злоупотребе младе радне снаге, недовољне припремљености школа и слабог праћења квалитета пракса, она представља још један покушај угледања на системе из других земаља чланица Европске уније.⁶⁶⁸

2.2.3.г. Резултати образовних реформи (до сада)

Последице фазе усклађивања образовног система у Србији са европским стандардима тек треба да се покажу и у целости испитају. Међутим, постоје поједина истраживања и извештаји који дефинитивно сведоче у којој мери су одређени аспекти ове фазе реформи заживели, или не. Један од таквих докумената је извештај Организације за економску сарадњу и развој (OECD), који је написан и спроведен у сарадњи са УНИЦЕФ-ом. У прикупљању информација за потребе његовог састављања учествовали су бројни представници свих државних институција које се баве образовањем и учествују активно у спровођењу реформи. Са друге стране важно је нагласити да у помињању свих који су дали свој допринос нема представника невладиног сектора и цивилног друштва, на чему се врло инсистирало још од почетка двехиљадитих и што представља један од основних елемената процеса демократизације.⁶⁶⁹

У овој анализи стања образовног система Републике Србије посебна пажња је посвећена увођењу националних стандарда постигнућа за крај обавезног образовања, стандарда квалитета за професију наставника и система школских евалуација, док је њен главни циљ обезбеђивање прегледног извештаја који је требало да помогне креирање нове стратегије за образовање до 2030. године. Приликом анализе Стратегије развоја образовања и васпитања до 2030. године може се видети да су заиста појачани и/или разрађени управо сегменти препознати у овом извештају као они где има простора за побољшање. На пример, један од предлога који је представљен као врло важан за унапређење целокупног квалитета образовања јесте модернизација професије наставника. У складу са тим предлогом изнето је и постојеће стање позиције наставника које подразумева недовољну финансијску подршку и малу плату, али и професију која постаје све старија са озбиљним изазовом све мање младих који се одлучују да уђу у наставничке воде. Премда је оцењено врло позитивним то што је Србија међу првим државама Западног Балкана увела напредовање у каријери наставника, та иницијатива није довољно регулисана и напредовање у каријери не подразумева и одређени облик додатног подстрека, попут веће плате или других бенефиција.⁶⁷⁰ Препоруке и предлози за мењање

⁶⁶⁸ Српски модел дуалног образовања није идентичан оном у другим земљама (као примери наводе се: Швајцарска, Немачка, Аустрија – саставни део средњег стручног образовања; и Француска, Италија, Пољска – коегзистира са другим моделима). Видети више како о националном моделу, тако и о изазовима и критикама у раду Н. Лазих, „Национални модел дуалног образовања у Републици Србији: Нормативни и институционални оквир, имплементација, изазови, проблеми и ризици“, *Администрација и јавне политике*, vol. 14, бр. 2/2020, издавач: Институт за политичке студије, 17-34.

Такође више објашњења о самом дуалном образовању може се пронаћи на <https://funed.rs/dualno-obrazovanje-prednosti-i-izazovi-implementacije-u-obrazovnom-sistemu/> (приступљено 04.08.2025).

⁶⁶⁹ Као чланови управног одбора и људи којима аутори извештаја изражавају посебну захвалност, наведени су: Гордана Косановић, специјална саветница министра; Славица Јашић, начелница Сектора за предшколско и основно образовање; Гордана Цветковић, начелница Групе за образовање мањина, социјалну инклузију и превенцију насиља и дискриминације; Љиљана Маролт, начелница Групе за предшколско образовање; Драган Маринчић, координатор за развој средњег образовања и образовања одраслих; Александар Пајић, специјални саветник за средње образовање и образовање одраслих; Златко Грушановић, директор Завода за унапређивање образовања и васпитања; Гордана Чапрић, заменица директора Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања; Александар Баукал, професор Филозофског факултета Универзитета у Београду. S. Maghnoûj et al, *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Serbia*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris 2020, стр. 5. Доступно на: https://www.oecd.org/en/publications/oecd-reviews-of-evaluation-and-assessment-in-education-serbia_225350d9-en.html (приступљено 04.08.2025)

⁶⁷⁰ *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Serbia*, 149-154.

оваквог стања наставничког занимања врло су детаљно представљени у стратегији до 2030. године.⁶⁷¹

Извештај такође упућује на велики број ученика који напушта образовање без основних вештина за даље учење, рад, и живот у савременом друштву. До оваквих закључака се између осталог дошло анализом резултата које су остварили ученици из Србије на међународним тестирањима, попут ПИСА тестова. Иако постоји немали број критика на овакав начин мерења знања и образовних исхода различитих образовних система,⁶⁷² овај извештај доноси врло важну информацију, а то је да постоје велике разлике у резултатима ученика из Србије. Наиме, анализа показује да се квалитативно разликује знање (функционалност и вештине) које носе са собом деца из урбаних и руралних средина, као и да је приметно неучествовање деце из сиромашнијих слојева, поготово ромског порекла, у необавезним циклусима образовања – средњим школама и установама високог образовања.⁶⁷³ Овај проблем аутори извештаја повезују са недовољно добро осмишљеном и реализованом финансијском реформом којом би се повећало финансирање целокупног образовног сектора. Такође бројне школе у одређеној мери зависе од локалне заједнице и родитеља, што доводи до тога да мање школе у мањим и/или социо-економско угроженим срединама најчешће нису у могућности да одговоре на потребе својих ученика.⁶⁷⁴

Евалуација квалитета образовања важан је елемент који обрађује овај извештај. Приликом позитивног гледања на увођење годишње екстерне процене рада школа, ипак се критикује њен више сумативни него формативни карактер. Закључак је да већина школа у Србији заправо нема довољно капацитета да искористи и спроведе самостално све предлоге и препоруке за побољшање квалитета које упуту екстерна комисија.⁶⁷⁵ Са друге стране, као својеврсни идеал квалитетног и учења и подучавања, аутори овог извештаја помињу „курикулум заснован на компетенцијама“ и да је за то неопходно постојање система процене ученичких постигнућа на националном нивоу и њихово редовно праћење. Поред јединственог информационог система, као врло важна ствар наводи се побољшања како техничког квалитета, тако и примене система „мале матуре“, испитивања знања и вештина ученика након основне школе. На тај начин би требало да се поврати и осигура поверење јавности у образовни система и његову процену. Заједно са јасним стандардима постигнућа ученика, на овај начин побољшана „мала матура“ и планирани државни испит за ученике након завршетка средњег образовања – тзв. „велика матура“ требало би да обезбеде образовање коме је фокус на учењу, а не на оцени.⁶⁷⁶ Међутим, то све на извештајима, попут оном о деведесетим годинама прошлог века, била окарактерисана као недовољно демократска и превише стриктна. Такође, критици је подложна и идеја о образовању у коме је учење само по себи циљ, а које се са друге стране мери резултатима

⁶⁷¹ Стратегија до 2030, 22-23.

⁶⁷² Неке од главних критика ПИСА тестирања су: 1) ограничена дефиниција знања (мери се само функционална писменост у читању, математици, наукама; али не и креативност и способности); 2) културна и педагошка неосетљивост (тестови су креирани према западним образовним моделима); 3) методолошке и статистичке мане (узорак ученика није репрезентативан и искључује групе ученика које су мањини у земљи); 4) последице по образовне политике (да фокус буде на тестирању и рангирању, уместо на учењу, и креирање тзв. „тест културе“). Неке од критика могу се пронаћи код: Y. Zhao, „Two decades of havoc: A synthesis of criticism against PISA“, *Journal of Educational Change*, 21(3), 2020, 245–267; S. Niyozov And W. Hughes, „Problems with PISA: Why Canadians should be skeptical of the global test. The Conversation“, June 5, 2019; A. Thompson, „The PISA Global Education Tests – Arguments for and Against“, *Revise Sociology*, May 15, 2020.

Интересантно виђење и поређење резултата ученика из Србије на ПИСА тестирањима 2003. и 2022. године може се видети код И. Ружић, „Анализа ПИСА тестирања: Боље би било да ништа нисмо радили“, *Ozonpress*, 24. јул 2024. Доступно на: <https://www.ozonpress.net/obrazovanje/analiza-pisa-testiranja-bolje-bi-bilo-da-nista-nismo-radili/> (приступљено 08.08.2025).

⁶⁷³ OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Serbia, 21- 22.

⁶⁷⁴ Исто, 23.

⁶⁷⁵ Исто, 203-206.

⁶⁷⁶ Исто, 98-104.

оствареним на тестирањима којима се замера управо компетитивност и чија је последица борба за што боље место на ранг листи.

Период друге деценије 21. века на пољу образовања оставио је многа питања. И даље постојећи проблеми писмености појединих делова становништва подједнако су мучили истраживаче и доносиоце образовних политика као и проблем што ефикаснијег усвајања све брже и присутније дигитализације. Потом, остало је питање аутономије и слобода институција које коегзистира са исказаним потребама за централизованом управом, као и кључно питање позиције наставника у свим процесима и реформама.⁶⁷⁷ Теме како интерне, тако и екстерне евалуације, и пре свега улоге наставника приликом истих, такође су од велике важности за савремене истраживаче и теоретичаре образовања у Србији.⁶⁷⁸ Ове године обележила је константна борба за обезбеђивањем квалитета и испуњењем стандарда који би требало да осигурају место Србији у европском образовном простору. Сва истраживања показују да је та борба само делимично донела жељене резултате. Испуњујући одређене норме почеле су се стварати празнине на другим местима, док је трка за квалитетом учинила да се донекле и заборави шта он заправо подразумева. На наредним страницама предстоје резултати анализе ефеката свих ових процеса на предмет историја у основним и средњим школама у Србији, како у погледу форме, тако и у погледу садржаја.

2.3. Европска димензија у програмима наставе и учења из предмета историја у Србији (1990-2020)

Историја је обавезан школски предмет у основној школи и изучава се код предметног наставника од петог до осмог разреда. У средњем образовању је такође обавезан, међутим колико година ће се учити варира од смера и образовног профила ученика. У гимназијама друштвено-језичког и општег смера, као и у појединим стручним школама, историја се учи све четири године,⁶⁷⁹ док природно-математички смер нуди часове историје три године, а већина средњих стручних школа у једном или два разреда. Програми наставе и учења које је држава прописала важе за све школе одређеног профила, укључујући и приватне које су временом почеле да се отварају. Прописани програм прилагођава се једино додатним садржајем у контексту културе и историје националних мањина. Поред српског језика, настава историје се може одвијати и на осам језика националних мањина (албанском, босанском, бугарском, хрватском, мађарском, румунском, русинском и словачком).⁶⁸⁰ Што се тиче предавача, наставници историје који предају у школама на територији Републике Србије морају имати факултетско образовање на одељењу за историју са неког од универзитета у Србији (Београд, Нови Сад, Ниш, Косовска Митровица).⁶⁸¹ Од деведесетих година 20. века до данас, дефинисано

⁶⁷⁷ О овим темама се расправљало на скупу који је организовала Српска академија наука и уметности - Српска академија наука и уметности (САНУ), *Образовање: стање, перспективе и улога у развоју Србије* [Научни скуп, 18–19. март 2021], 2021.

⁶⁷⁸ Погледати више код Е. Каралић, Д. Ђукић, Б. Ранђеловић, „Визија и путеви ка квалитетном образовању у Србији“, *Зборник радова учитељског факултета* 14, 2020, 293–312. Доступно на: <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/1452-9343/2020/1452-93432014293K.pdf> (приступљено 09.08.2025).

⁶⁷⁹ У правно-биротехничким школама и појединим образовним профилима економских школа, историја се изучава све четири године.

⁶⁸⁰ Више о настави историје код националних мањина у Републици Србији, са посебним фокусом на бошњачку националну мањину, видети у: М. Šuica and А. Radaković, “Challenges of Teaching History for the Bosniak Ethnic Community/National Minority in the Republic of Serbia Within the Post-Conflict Setting,” in *History Education at the Edge of the Nation: Political Autonomy, Educational Reforms, and Memory-Shaping in European Periphery*, ed. Piero S. Colla and Andrea Di Michele, Springer, Cham 2023, 101–125.

⁶⁸¹ Није случај у неким другим земљама чланицама Опсерваторије за наставу историје у Европи. Рецимо у Грчкој, наставници историје и у основној и у средњој школи добијају опште образовање да предају неколико дисциплина. Observatory on History Teaching in Europe. (2023). *OHTE General Report on the state of history teaching in Europe, Comparative Analysis*, Volume 2, Council of Europe, Strasbourg, 37.

је да је неопходан услов за будуће наставнике да током основних и мастер студија положи испите из педагошких, дидактичких, психолошких и методичких предмета, као и да прођу кроз наставничку праксу у некој од школа. Другим речима, поседовање дипломе мастер студија постало је предуслов за рад у школи. Усавршавање наставника током рада у школи такође је постало обавезно. Временом је, између осталог, дужност наставника постала и да током свог радног века похађају акредитоване семинаре за наставнике које организују било Министарство просвете и Завод за унапређивање образовања и васпитања, било факултети, невладине организације или удружења наставника.⁶⁸² Према последњем генералном извештају који је радила Опсерваторија за наставу историје у Европи (ОХТЕ)⁶⁸³ стоји да су теме које најчешће обрађују семинари за наставнике почетком треће деценије 21. века: јеврејска култура и баштина, прошлост и садашњост антисемитизма, мултиперспективност и модерна историја југоисточне Европе, као и ратови деведесетих у Југославији.⁶⁸⁴

2.3.1. Програм наставе и учења⁶⁸⁵

Програми наставе и учења представљају систематски осмишљене планове који дефинишу образовне циљеве, садржаје, методе, исходе и критеријуме оцењивања у оквиру одређеног образовног контекста. Они служе као основа за организовање наставног процеса и усмеравање педагошке праксе. Програми су део курикулума који подразумева оперативни део – односно, оно што би наставник требало да примењује у учионици. Кључне компоненте сваког програма наставе и учења су: 1) циљеви учења (шта би ученици требало да знају, разумеју и умеју да примене), 2) наставни садржаји (тематске области и концепти које програм прописује да се обрађују), 3) методе и стратегије наставе (педагошки приступи који се предлажу), 4) исходи учења (конкретна знања, вештине и ставови које би ученици требало да стекну након часа, или неког другог периода учења), и 5) оцењивање и евалуација (начини праћења и процене напредовања ученика).⁶⁸⁶ У последњих више од три деценије наставе историје у Србији, програми наставе и учења су се мењали, како по питању форме, тако и по питању садржаја. Свака верзија је, пак, на своје начине укључивала горепоменуће кључне елементе.

Различите форме и садржаје неретко су пратили различите теоријске приступе образовању као таквом, а самим тим и наставним програмима. Професорка Бранка Александрић са Филозофског факултета у Београду, у једном од својих радова, изнела је преглед актуелних

Експлицитно се наводи још у Правилнику о врсти стручне спреме наставника и стручних сарадника у основној школи из 1996. године. *Просветни гласник СР Републике Србије*, година XLV – број 6 (Београд, 20. август 1996), 50.

⁶⁸² Образовање наставника и обавезно усавршавање прописани су Законом о основама система образовања и васпитања.

⁶⁸³ Опсерваторија наставе историје у Европи (Observatory on History Teaching in Europe – ОНТЕ) је тело Савета Европе са мисијом да промовише квалитетно образовање у циљу унапређења демократске културе. Основана је у новембру 2020. године и Република Србија једна је од 17 држава чланица. Кроз своје генералне и тематске извештаје, обезбеђује детаљну слику стања наставе историје у земљама чланицама.

⁶⁸⁴ Observatory on History Teaching in Europe. (2023). *ОНТЕ General Report on the state of history teaching in Europe, Comparative Analysis*, Volume 2, Council of Europe, Strasbourg, 69.

⁶⁸⁵ У тексту ће се користити фраза „програм наставе и учења“ иако је она од новијег датума, тачније активно је у употреби у званичним документима од 2018. године и увођења нових програма. У правилницима из претходног периода помињу се или само „програми“ или „програми образовања и васпитања“ и сл. Овај термин је одабран за насловни јер најпрецизније одређује све сегменте анализе која ће уследити.

⁶⁸⁶ Основу модерне курикуларне теорије и модел циљ–садржај–метод–евалуација поставио је још 1949. године један од најугледнијих америчких педагога 20. века, Ралф Тајлер (Ralph W. Tyler) – R. W. Tyler, *Basic principles of curriculum and instruction*, University of Chicago Press, 1949. Овај аутор и данас представља једног од често аутора у српској педагошкој и методичкој литератури. Рецимо код: Б. Александрић, „Схватање и приступи теорији и пракси курикулума“, *Настава и васпитање: часопис за педагошка питања*, 58(3), 2009, 331–347; Н. Вилотијевић, „Курикулум и курикуларне иновативне промене“, *Иновације у настави: часопис за савремену наставу*, 25(2), 2012, 19–27.

приступа овој теми, који се у појединим сегментима могу видети и у образовним политикама и пракси у Србији. Почев од „курикулума као програма који треба пренети“ – доста ригидног приступа где наставник само реализује прописано, преко „курикулума као продукта“ – где наставни програм искључиво служи остваривању образовних циљева и где фокус више није на садржајима, већ на исходима, ауторка долази до „курикулума као процеса“ – који подразумева програм наставе „живим“ и динамичним процесом који пажњу усмерава на интеракцију између наставника и ученика. Затим се уводе „курикулум као пракса“ – односно критички приступ образовном раду и настојање да се води рефлексивна педагошка пракса, и „курикулум у контексту“ – наставни програм који је део ширег друштвеног контекста, кога обликују друштвене структуре и узајамни односи њених чланова.⁶⁸⁷ У програмима наставе и учења у српском образовању од деведесетих година прошлог века до данас били су укључени неки од елемената ових приступа, или се макар дискутовало о њиховом потенцијалном укључивању.

Програми наставе и учења из школског предмета историја публиковани у периоду којим се бави ово истраживање јасно осликавају политичка, идеолошка и друштвена гибања о којима је било речи у претходном тексту. Колико се утицај свих тих догађања одражавао управо на наставу историје, поред транспарентних и честих промена садржаја и структуре програма управо за овај предмет, сведоче и честе реакције стручне јавности на њих. Плуралистичко друштво и изазови који га прате, поготово у погледу конципирања наставе историје, били су тема *XI југословенског симпозијума о настави историје* одржаног у Зрењанину у августу 1991. године. На овом скупу, поред тога што је упућен апел јавности да се прекине рат, отворена су питања како да се одговори на нову политичку и друштвену ситуацију.⁶⁸⁸ Са једне стране, разматрани су проблеми које политички плурализам носи са собом – редовна смена политичких странака која ће безмало имати утицаја и на структуру, организацију, али и на принципе образовног система. На другој страни налазило се питање наставе историје за друштво плурализма – религија, идеја, интереса. Предложени одговори на ове теме заснивали су се углавном на настави која треба да буде озбиљна, систематична и поуздана, и која треба да оспособљава ученике да се критички оријентишу према савременим изазовима. Другим речима, решење се тражило у научној дисциплини и њеном методу као основи будућих наставних програма.⁶⁸⁹

Временом се показало да окретање дисциплини ипак није довољно и да су политички притисци врло снажни. Садржајем наставних програма за предмет историја се још током деведесетих манипулисало у складу са дневно-политичким околностима, а почетком новог миленијума сличан сценарио је задесио и структуру. Не сме се изоставити ни да је све то ишло у пратњи промене власти – односно, обистинило се све оно на шта су упозорили наставници историје и историчари почетком последње деценије 20. века. Раскид са социјализмом кренуо је оштро у првим годинама након смене режима Слободана Милошевића, док је борба између тематског и хронолошког приступа подучавања и учења о прошлости донекле утихнула крајем 2000-их. Нове потребе које су следиле процес придруживања Републике Србије европској политичкој заједници донеле су и новине по наставне програме. Тако да је период од 2009.

⁶⁸⁷ Б. Александрић, *нав. дело*.

Истраживања и препоруке у којим правцима би требало модернизовати наставе програме пружили су бројни психолози, педагози, и истраживачи образовања. Неки од студија које би се могле консултовати су: И. Ивић, А. Пешикан, С. Јанковић, С. Кијевчанин, *Активно учење: приручник за примену активних метода наставе/учења*, Институт за психологију, Београд 1997; А. Пешикан, *Учење у образовном контексту: Основе психологије учења/наставе*, *Službeni glasnik*, Београд 2020; Д. Милковић, М. Рјавец, В. Влаховић-Шетић, и В. Визек Видовић, *Психологија образовања*, 2. измijenjeno i dopunjeno izdanje, IEP/VERN, Zagreb 2014; и многи други.

⁶⁸⁸ Овде су учествовали историчари из готово свих југословенских република. Историчари из Хрватске су послали радове, док се из Словеније нико није појавио. Приликом ове анализе важно је поменути да се у време одржавања овог симпозијума рат у Словенији се већ завршио и да је Словенија прогласила независност, док је рат у Хрватској био у јеку.

⁶⁸⁹ Ово је извучено из фрагмената из реферата академика историчара Симе Ћирковића који су објављени у новинама „Београдско школство“ – 399, од 24. септембра 1991, 15.

године обележило увођење образовних стандарда постигнућа прво за основно образовање, а потом и за гимназије, и укључивање општих међупредметних компетенција, као и кључних компетенција за целоживотно учење, и на крају компетенција за демократску културу. Последње наведене компетенције такође су укључене у најновије програме наставе и учења за предмет историја са чијом се реформом отпочело 2017. године и који су изазвали бурне реакције како код политичких органа, тако и код стручне јавности. О директним последицама ових промена наставних програма биће више речи даље у тексту.

2.3.1.a. Стандарди постигнућа ученика

Образовни стандарди су прописани критеријуми којима се описују и мере постигнућа ученика, стечена знања, вештине и умења⁶⁹⁰ на крају одређеног образовног циклуса. Они представљају мерљиве и јасне исказе којима се проверава оствареност исхода учења и ниво развитка компетенција код ученика (о којима ће бити више речи у наставку теста). Потреба за праћењем и мерењем образовања није нова и увек је имала за циљ побољшавање и уједначавање квалитета, превасходно на националном нивоу, а потом и међународном. Отпочињањем процеса евроинтеграција, увођење стандарда добило је додатно на важности. Законом о основама система образовања и васпитања из 2009. године је званично и предвиђено дефинисање неколико група стандарда, укључујући и стандарде постигнућа ученика.⁶⁹¹ Значај креирања и усвајања стандарда у образовном систему постао је још већи за процес придруживања Републике Србије „остатку“ Европе када је то представљено и једним од кључних циљева Европског стратешког оквира за образовање и обуку који је захтевао ефикасне системе обезбеђења квалитета на свим нивоима образовања.⁶⁹² Поред образовних стандарда постигнућа ученика, у овом периоду креирани су и стандарди квалитета рада установа,⁶⁹³ стандарди квалитета учбеника, и стандарди компетенција за професију наставника, васпитача, стручних сарадника, директора и њиховог професионалног развоја. Значај стандарда постигнућа додатно се огледа у томе што су на основу њих креирани завршни тестови за крај основног образовања – мала матура, и што се на основу њих планира организовање завршних испита на крају општег средњег образовања – велика матура.⁶⁹⁴

Након вишегодишњег заједничкога рада наставника, универзитетских професора и представника Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања, образовни стандарди за крај обавезног образовања званично су почели да се употребљавају од школске 2009/2010. године. Том приликом су формулисани стандарди за десет школских предмета - српски језик, математику, историју, географију, биологију, физику, хемију, музичку и ликовну културу, и физичко васпитање.⁶⁹⁵ Неколико година касније дефинисани су и стандарди постигнућа ученика за крај општег средњег образовања и средњег стручног образовања за опште образовне предмете. Публиковани су и од школске 2013/2014. године у примени су образовни стандарди из предмета: српски језик и књижевност, математика, историја, географија, физика,

⁶⁹⁰ Вештине представљају способност успешног обављања одређене активности, док су умења својеврсна функционална знања, односно – способност ефикасног коришћења знања у контексту.

⁶⁹¹ ЗОСОВ 2009.

⁶⁹² European Commission: European Education and Culture Executive Agency. (2015). *Обезбеђивање квалитета у образовању – Политике и приступи вредновању школа у Европи – Eurydice истакнути садржаји*, Eurydice. Доступно на: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a7fb261f-2351-453d-98f8-fc30284b9915/language-sr> (приступљено 22.08.2025).

⁶⁹³ Република Србија. (2019). *Правилник о вредновању квалитета рада установе*, Службени гласник РС, 10/2019.

⁶⁹⁴ Каралић, Ђукић, Ранђеловић, *нав. дело*, 293-296.

⁶⁹⁵ Република Србија. (2010). *Правилник о општим стандардима постигнућа – образовни стандарди за крај обавезног образовања*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 5/2010, 4-20.

хемија, биологија, страни језици (енглески, немачки, француски, руски, италијански и шпански).⁶⁹⁶

Образовни стандарди постигнућа ученика из предмета историја у основном образовању званично се користе од школске 2009/2010. године, међутим, они су одређеној форми постојали и раније. Премда деведесетих година нису имали важну улогу и били основа за креирање завршних испита, правилником којим се уређивао програм образовања и васпитања за поједине разреде основне школе 1991. године дефинисани су и образовни стандарди из предмета историја за овај период образовања.⁶⁹⁷ Ови стандарди били су директно повезани са васпитно-образовним исходима који су произишавали из оперативних задатака наведених пре прописаног наставног садржаја за сваки разред. Како стоји у тексту правилника, образовни стандард је представљао минимум „битних знања, умења (вештина) и навика“ којим ученик треба да овлада на нивоу „разумевања и репродукције“ до краја основног обавезног школовања. Ови стандарди садржали су две поткатегорије – 1) знања и 2) умења и вештине. Минимум знања подразумевао је претежно познавање чињеница (о историјским периодима и хронологији), упознавање са основним друштвеним и историјским појмовима, али и уочавање основних историјско-географских промена што показује да су постојале тенденције да настава историје досегне и више нивое учења. Са друге стране, овладавање вештина и стицање навика, према овим стандардима, није отишло даље од самосталног разумевања и коришћења различитих материјала који покривају одређену историјску тематику (учбеници, атласи, енциклопедије, историјске карте, текстови из научно-популарне литературе, музејски експонати).⁶⁹⁸

Образовни стандарди из 2009/2010. године значајно су разрађенији и детаљнији. Дефинисани су на такав начин да осигуравају проверу различитих нивоа знања и когнитивних процеса, који су заправо у складу са Блумовом ревидираном таксономијом.⁶⁹⁹ Један од циљева твораца ових образовних стандарда био је да буду покривена четири типа знања – чињенично, концептуално, процедурално, и метакогнитивно, као и шест нивоа учења – памћење, разумевање, примена, анализа, евалуација, и креирање новог. У њих су уткани садржински појмови (појмови који помажу разумевање историјских токова, правилности и догађаја), процедурални појмови (омогућавају разумевање настанка историјског знања и начина рада историчара) и вештине.⁷⁰⁰ Попут стандарда из деведесетих, и ови су представљени у форми исказа, али за разлику од претходних, описани су кроз три нивоа постигнућа. Захтеви на основном нивоу подразумевају овладавање базичним знањима, вештинама и умењима, које може да досегне преко 80% ученика. На овом нивоу би требало да се усвоје тзв. „необходна знања“, односно знања која треба да остану у сећању и која имају примену у свакодневном животу. За захтеве са средњег нивоа очекује се да ће око половина ученика успети да их оствари, и они са собом носе овладавањем тзв. „важним знањима и вештинама“ која би требало да омогуће разумевање историје као научне дисциплине и њене методологије. Од свега 25% ученика се, према стандардима из 2009/2010, очекује да ће успети да одговоре на захтеве трећег, напредног

⁶⁹⁶ Национални просветни савет. (2013). *Правилник о општим стандардима постигнућа за крај општег средњег образовања и средњег стручног образовања за опште образовне предмете*, Службени гласник РС, бр. 117/2013 од 30.12.2013. године а ступио је на снагу 7.1.2014. Доступно на: <https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2018/01/Standardi-medjupredmetnih-kompetencija-.pdf> (приступљено 22.08.2025.)

⁶⁹⁷ Није био случај са осталим школским предметима.

⁶⁹⁸ Република Србија (1991). *Правилник о изменама и допунама Правилника и наставном плану и програму основног образовања и васпитања*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 2/1991, 273-274

⁶⁹⁹ Ревидирана Блумова таксономија подразумева дводимензионалну таблицу где једна димензија представља врста знања, док друга представља когнитивне процесе, односно процесе учења. W. L. Anderson and D. R. Krathwohl, *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing, A: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Abridged Edition, Allyn & Bacon 2001.

⁷⁰⁰ Детаљно о процесу настанка и теоријској основи за креирање стандарда за крај основног образовања из предмета историја погледати у публикацији: Министарство просвете Републике Србије, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. (2010). *Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Историја*, Београд.

нивоа и том приликом усвојити тзв. „вредна знања“, садржаје који су повезани са школским предметом и са којима је пожељно бити упознат.⁷⁰¹ Образовна идеја у позадини доношења нових стандарда постигнућа ученика била је, између осталог, промена фокуса рада – од подучавања ка учењу, односно са наставника као основног стуба процеса образовања на ученика. Требало је стандарди да обезбеде транспарентност и да сви учесници процеса буду упознати са очекивањима од наставе.⁷⁰² За даљу анализу садржаја, од велике важности је поменути шта су креатори ових стандарда сматрали да је улога и сврха историје у школама. Поред тога што треба да пружи објашњење појмова из друштвене теорије и праксе, према њима, настава историје треба да пружи основе за изградњу идентитета, где су у загради наведени национални и културни. Такође, назначено је да она треба да образује за „демократију, мир, толеранцију, објашњавањем појмова као што су: рат, мир, избори, странке, опозиција, историјски процес итд.“ и да би требало да „пружи основе за усвајање националних, регионалних, европских и светских културних вредности“.⁷⁰³ Овим је експлицитно истакнуто да настава историје треба да искорачи из својих дисциплинарних оквира и да преузме врло активну улогу у формирању „новог“ друштва у Србији 21. века. То „српско друштво 21. века“, на основу ових исказа је – демократско, космополитско, са истанчаним осећајем за национално. Врло је занимљив одабир речи и повезница која се прави да се учењем, након рата и мира, о изборима, странкама и опозицији, постиже образовање за демократију, толеранцију и мир, док се са друге стране истичу вредности, од националних до светских, без заправо објашњења шта те вредности представљају. Занемарујући потенцијалне разлике између свих поменутих вредности и имајући јединствену визију како се одређени феномени дефинишу, стиче се утисак да је створена једна генерална представа, преузета претежно из западноевропских друштва, која је проширена на свет и као таква добила легитимитет и оправдања за прихватање и у ужем, у овом случају домаћем контексту. Овим се такође може отворити и питање искључивости оваквог приступа упркос његовој исказаној жељи за транспарентношћу и отвореношћу.

Друга врло важна тема којом су морали да се баве аутори стандарда био је њихов садржај, односно шта је то вредно научити на часовима историје у основној школи. За крај овог образовног циклуса, стандарди су подељени на две области – 1) историјско знање и 2) истраживање и тумачење историје. Док историјско знање подразумева скуп врло организованих информација и појмова из историје као научне дисциплине, истраживање и тумачење историје чине вештине, ставови и вредности које ученици стичу кроз учење начина рада, методологије коју користи историчар.⁷⁰⁴ Када је реч о садржају образовних стандарда, неопходно је имати у виду да се током њиховог развијања паралелно радило на дефинисању кључних појмова за крај основног образовања из историје. Група универзитетских професора је припремила листу од кључних појмова за различите историјске периоде класификујући их као „нужна“, „важна“ и „вредна знања“. Другим речима, према овој подели, појмови би требало да буду савладани као део захтева са три нивоа образовних стандарда.⁷⁰⁵ Појмови за све разреде подељени су категорије – историја (као научна дисциплина), цивилизација, праисторија, открића, привреда, култура и културно наслеђе (духовна традиција), историјско-географске одреднице, држава и државно уређење, друштво и друштвени односи, закон и законик, религија и црква, колонизација, рат, мир, сеобе/миграције, народ, политика, друштвени покрети, међународни односи, револуција, институције, нација, идеологија, аутономија,

⁷⁰¹ Исто, 15.

⁷⁰² Исто, 5.

⁷⁰³ Исто, 8.

⁷⁰⁴ Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Историја, 14.

⁷⁰⁵ Појмови назначени као нужна знања подразумевају основни ниво стандарда и преко 80% ученика треба њима да овлада; појмови назначени као важна знања подразумевају средњи ниво стандарда и 50% ученика на крају основне школе треба да их познаје; и појмови означени као вредна знања представљају напредни ниво стандарда и очекивано је да их 25% ученика на крају основне школе користи.

просвета, геноцид, личности.⁷⁰⁶ За све излистане појмове се може рећи да у значајној мери покривају теме којима се иначе бави српска историографија. То су превасходно појмови из националне и европске историје, али су приметни и поједини делови историје народа који су живели на подручју Медитерана. Објашњење за ово се може наћи у узајамним утицајима у различити историјским епохама. Недостатак историје других географских целина се може објаснити на исти начин, међутим не може се оспорити евроцентричност.

У области „историјско знање“, на основном нивоу од ученика се очекује да познају основне одлике, појаве, и како хронолошке, тако и географске одреднице одређених историјских периода. Средњи ниво подразумева повезивање и уочавање узрочно-последичних односа између различитих догађаја, процеса, личности, док знања на напредном нивоу чине познавање специфичности појединих историјских догађаја, али и примењивање стеченог знања и извођење закључака. Сликавит пример усложњавања који прати промену исказа стандарда по нивоима може се видети у следећим примерима:

1) На основном нивоу

ИС.1.1.7. Ученик/ученица именује најважније појаве из националне историје.

ИС.1.1.8. Ученик/ученица именује најважније појаве из опште историје.

2) На средњем нивоу

ИС.2.1.2. Ученик/ученица препознаје да постоји повезаност између националне, регионалне и светске историје.

3) На напредном нивоу

ИС.3.1.4. Ученик/ученица разуме начин на који су повезане појаве између националне, регионалне и опште историје.⁷⁰⁷

На овим примерима јасно се види когнитивно продубљивање знања, односно подизање нивоа учења на више нивое.

Код области „истраживање и тумачење историје“ подједнако је приметан процес усложњавања вештина неопходних да ученици овладају на крају основне школе. На основном нивоу све се своди на препознавање и основно читање различитих историјских материјала. Средњи ниво већ подразумева доношење својеврсних закључака на основу прочитаних историјских материјала, док се од ученика на напредном нивоу очекује селекција, анализа и аргументована процена како историјских извора, тако и других материјала који сведоче о историји.

Образовни стандарди постигнућа ученика у средњем општем образовању усвојени су нешто касније и представљају својеврстан наставак, допуну стандарда постигнућа за основну школу. Сви искази су такође разврстани на три нивоа (основни, средњи и напредни), док су области мало измењене. Област „историјско знање“ је остављена, на назив области „истраживање и тумачење историје“ додата је и „презентација“, и осмишљена је нова, трећа област – „историјске основе савременог друштва“.⁷⁰⁸ Измена постојећих и додатак у виду нове области указују на потребу да образовни стандарди чвршће уврсте различите врсте компетенција у

⁷⁰⁶ Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. (2008). *Кључни појмови за крај обавезног образовања: Историја – приручник за наставнике*. С. Ферјанчић, М. Шуица, С. Рајић, Љ. Димић, А. Ђуровић, Д. Кољанин, Београд.

⁷⁰⁷ Сви искази образовних стандарда постигнућа ученика могу се пронаћи у већ наведеној публикацији – *Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Историја* из 2010. Такође, објављени су и у Просветном гласнику Службеног гласника РС - Република Србија. (2010). *Правилник о општим стандардима постигнућа – образовни стандарди за крај обавезног образовања*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 5/2010, 9-10.

⁷⁰⁸ Детаљније о свему овоме у публикацији о општим стандардима постигнућа за крај општег средњег и средњег стручног образовања - Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. (2015). *Општи стандарди постигнућа за крај општег средњег и средњег стручног образовања и васпитања у делу општеобразовних предмета – Историја: Приручник за наставнике*, 2015.

образовању – међупредметне,⁷⁰⁹ опште предметне⁷¹⁰ и специфичне предметне компетенције.⁷¹¹ Детаљно о компетенцијама биће више у наставку текста, али је битно и овде поменути да је укључивање компетенција била једна од предузетих активности за потребе усклађивања са образовним оквирима Европске уније и Савета Европе, чија је пажња била усмерена на редефинисање улоге историје као наставног предмета и пребацивање фокуса са традиционалних знања о прошлости на вештине критичког мишљења и она знања, вештине и ставове које би требало да имају употребну вредност за живот и рад у европском друштву. Овим приступом, чињеничне информације нису изостављене, само на извештајан начин „надграђене“ овладавањем методологијом и прављењем наставе историје инструментом за „препознавање и одбацивање разноврсних стереотипа, суочавање са прошлошћу, разумевање и превенцију конфликта, развијање толеранције и интеркултуралности, одговоран однос према културном и историјском наслеђу и, на крају, поштовање живота у демократском друштву заснованом на примени људских права“.⁷¹² Званичним усвајањем ових стандарда, идеја образовања у Србији се готово потпуно, макар на декларативном нивоу, сложила са европским образовним оквиром.

Област „историјска знања“ на основном нивоу у средњој школи, поред препознавања, подразумева и разумевање, употребу и именовање најзначајнијих личности, феномена и појава из различитих историјских периода. Средњи ниво чине анализе, али и вештине објашњавања и повезивања, док на напредном нивоу ученик треба да буде у стању да анализира континуитет и промене, као и друге комплексније историјске процесе, и критички просуђује. Како друга област стандарда за овај образовни циклус поред истраживања и тумачења сада подразумева и презентацију, обогаћена је исказима који се баве усменом или писаном интерпретацијом садржаја и/или резултата елементарних историографских истраживања. На другом нивоу ове области од ученика се очекује да процењују релевантност и квалитета информација добијених из историјских извора, као и да анализирају предрасуде, стереотипе, пропаганду. На трећем нивоу ове области се такође усложњавају знања и вештине и ученици би требало да буду у могућности доносе закључке на основу истраживања и да своје резултате представљају користећи најновије технологије. У погледу познавања савременог друштва, на основном нивоу искази стандарда упућују на разумевање обележавања историјских догађаја и неговање културе сећања, али помињу и уочавање елемената интеркултуралних односа, као и важност неговања и учествовања у интеркултуралном дијалогу. Истовремено се и на основном нивоу очекује да ученици могу да препознају елементе, узроке и последице конфликта са циљем развијања толеранције и потребе за спречавањем потенцијалних конфликта у будућности, што је сасвим у складу са савременом европском визијом образовања. На средњем нивоу ове области ученици би требало да буду у могућности да пореде савремени и историјски контекст, док напредни ниво подразумева њихову анализу и способност самосталног закључивања.⁷¹³

2.3.1.6. Компетенције у настави историје

Из претходног текста може се видети да би часови историје у школама требало да обезбеде ученицима да, поред чињеница и информација о прошлости, овладају различитим вештинама и формирају ставове и односе како према друштвима из прошлости, тако и према данашњем.

⁷⁰⁹ Представљају наративни опис оних компетенција које се заснивају на интегрисању различитих знања и вештина који се развијају у оквиру различитих предмета и на основу наставног програма.

⁷¹⁰ Наративно илуструју шта ученици знају и могу да ураде на основу образовања које стичу у оквиру појединачног предмета. Општа предметна компетенција описује крајњу сврху учења датог предмета.

⁷¹¹ Пружају опис специфичних способности ученика које му омогућавају да развије општу предметну компетенцију.

Све дефиниције су из публикације *Општи стандарди постигнућа за крај општег средњег и средњег стручног образовања и васпитања у делу општеобразовних предмета – Историја: Приручник за наставнике*, 5.

⁷¹² Исто, 8.

⁷¹³ Сви искази према нивоима и областима могу се пронаћи у поменутој публикацији. Исто, 53-55.

Док специфична компетенција за наставни предмет историја подразумева разумевање историје и поседовање критичког односа према прошлости и садашњости, општа предметна компетенција упућује да би настава историје требало да обогати знање ученика о прошлости, али и да помогне развитак аналитичких вештина ради сагледавања историјских основа за савремена друштвена дешавања. Према општој компетенцији која треба да се развија учењем историје стоји да ученици треба да се оспособе за живот и рад „у демократском друштву брзих друштвених, технолошких и економских промена“, као и да им се омогући развој групних идентитета – националног, државног, регионалног, европског. Демократске вредности које се овде помињу представљају поштовање људских права, развијање сарадње, интеркултуралног дијалога, и толеранције прихватањем разноврсности.⁷¹⁴

Већ дефинисањем општих и специфичних компетенција за предмет историја очигледан је утицај европског оквира образовања. Препоруке Европског парламента о усвајању кључних компетенција за целоживотно учење из 2006. године утицале су и на програме наставе и учења у Србији. Овај скуп знања, вештина и ставова који би, макар према дефиницији, требало да омогући појединцу активно учествовање у друштву, успешно прилагођавање променама и континуирано развијање током живота,⁷¹⁵ почев од 2011. године постепено је улазио домаћи образовни систем. Ове године су постале саставни део циљева образовања и васпитања у гимназијама и њихов задатак је био да се ученици кроз различите предмете науче сналажењу у свакодневном животу и раду.⁷¹⁶ Ова верзија из 2011. године директно је била инспирисана првом генерацијом ЕУ компетенција из 2006. године, које су биле претежно тематски организоване (језичке, математичке, грађанске итд). Међутим, већ у периоду од 2011. до 2015. године долази до новог таласа трансформације образовних политика у Србији и све снажнијег утицаја процеса евроинтеграција на овом пољу. У публикацији о општим стандардима постигнућа за крај општег средњег и средњег стручног образовања и васпитања, која је већ била анализирана у овом раду, наведене су нешто другачије опште међупредметне компетенције.⁷¹⁷ У новој верзији из 2015. године, уместо да се компетенције повезују са конкретним областима (нпр. „математичка“ или „научно-технолошка“), тежило се да буду формулисане као способности применљиве у различитим контекстима — нпр. „рад с подацима“, „сарадња“, „предузимљивост“. Идеја из тога је била да се омогући наставницима да их лакше интегришу у наставу различитих предмета, укључујући и историју, без осећаја да „излазе из своје области“. Новим моделом су помало апстрактне формулације замењене и наглашени су конкретни исходи који се могу проценити, попут – способности ученика да користи дигиталне алате, да сарађује у групи, или да решава проблеме у друштвеном контексту.

⁷¹⁴ Општи стандарди постигнућа за крај општег средњег и средњег стручног образовања и васпитања у делу општеобразовних предмета – Историја: Приручник за наставнике, 51-52.

⁷¹⁵ Видети више у: European Parliament and Council. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning* (2006/962/EC), Official Journal of the European Union L394, 10–18. Доступно на: <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF> (приступљено 29.08.2025).

⁷¹⁶ У међупредметне компетенције су се сврстале: 1. Комуникација на матерњем језику; 2. Комуникација на страном језику; 3. Математичка компетенција; 4. Научно-технолошка компетенција; 5. Компетенција за решавања проблема; 6. Информатичка компетенција; 7. Компетенција за учење; 8. Компетенција за одговоран однос према здрављу; 9. Социјална компетенција (сарадња, тимски рад); 10. Грађанска компетенција за живот у демократском друштву; 11. Културна компетенција; 12. Компетенција за одрживи развој. Република Србија. (2011). *Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму за гимназију*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 7/2011, 12–13.

⁷¹⁷ У овој верзији међупредметних компетенција наведене су: 1. Компетенција за целоживотно учење 2. Комуникација 3. Рад с подацима и информацијама 4. Дигитална компетенција 5. Решавање проблема 6. Сарадња 7. Одговорно учешће у демократском друштву 8. Одговоран однос према здрављу 9. Одговоран однос према околини 10. Естетичка компетенција 11. Предузимљивост и оријентација ка предузетништву. *Општи стандарди постигнућа за крај општег средњег и средњег стручног образовања и васпитања у делу општеобразовних предмета – Историја: Приручник за наставнике*, 10–15.

Ово све је у складу са захтевима НОКС-а (Националног оквира квалификација Србије) и ИПА пројеката, који инсистирају на мерљивости и транспарентности исхода учења.

За потребе ове тезе врло је важно поменути да је ова суптилна промена заправо пратила ревизију *Препоруке о кључним компетенцијама за целоживотно учење* која је започета 2013. године и званично усвојена 2018, када их је Република Србија и званично усвојила. Компетенције за целоживотно учење су:

1. Писменост
2. Вишејезичност
3. Математичка компетенција и компетенција у науци, технологији и инжењерству
4. Дигитална компетенција
5. Лична, друштвена и „учити како научити“ компетенција
6. Грађанска компетенција
7. Предузетничка компетенција
8. Културна освешћеност и изражавање

Иако је европски оквир ажуриран 2018. године, у Србији је последња верзија званично преведена и имплементирана кроз иницијативе као што је *IQ Иницијатива за квалитетно учење*, а документ је објављен у марту 2019. године. Овај оквир је интегрисан у националне стратегије, укључујући *Стратегију развоја образовања до 2030. године*, где се компетенције за целоживотно учење третирају као основа за реформу наставе и учења.⁷¹⁸ Приликом ревизије оквира ових препорука пажња је усмерена више као функционалним и трансверзалним компетенцијама и концептима као што су: „учење како да се учи“ („learning to learn“) – или о прилагођавању променама, „дигиталне вештине“ („digital competence“) – као одговор на дигиталне трансформације у друштву, и „предузетништво“ („entrepreneurship“) – или о начинима развоја иницијатива, иновација и економске одрживости.

Нова верзија међупредметних компетенција у Србији такође је била подстакнута и првим званичним оквиром Европске комисије из 2013. године за дефинисање дигиталних компетенција грађана са циљем целоживотног учења, лакшег запошљавања и активног учествовања у друштву – DIGCOMP (Digital Competence Framework for Citizens). Овај оквир требало је да послужи као својеврстан алат за дефинисање шта значи бити дигитално компетентан, и да пружи подршку образовним системима, политикама запошљавања и иницијативама за дигиталну инклузију. Дигиталне компетенције су према овом оквиру обухватале 5 области: 1) Информације – проналажење, процена и управљање дигиталним садржајем; 2) Комуникација – интеракција путем дигиталних технологија, учешће у друштвеним мрежама; 3) Креирање садржаја – производња и уређивање дигиталног садржаја, познавање ауторских права; 4) Безбедност – заштита личних података, здравља и дигиталног окружења; 5) Решавање проблема – техничко решавање проблема, иновације и критичко размишљање у дигиталном окружењу. Овај оквир је каснио добио и савременије верзије 2.1. и 2.2.⁷¹⁹

У погледу предузетништва, приметан је утицај још једног оквира Европске комисије који се тих година развијао, а то је EntreComp (Entrepreneurship Competence Framework). Овим је требало дефинисати предузетништво једном од кључних компетенција за целоживотно учење, која би била примењива како у образовању, тако и у раду, грађанском ангажовању и личном развоју. Три главне области компетенције представљају основу овог оквира: 1) Идеје и могућности – препознавање прилика, креативност, визија, вредновање идеја, етичко размишљање; 2) Ресурси – самосвест, мотивација, финансијска писменост, мобилисање људи и ресурса; 3) Прелазак у акцију – планирање, управљање, учење из искуства, рад са другима,

⁷¹⁸ Европска комисија. (2019). *Кључне компетенције за целоживотно учење*, Европска унија, 2019. Доступно на: <https://kvalitetnoucenje.org.rs/wp-content/uploads/2023/04/kljucne-kompetencije-za-celozivotno-ucenje-1.pdf> (приступљено 25.08.2025).

⁷¹⁹ Видети више код: А. Ferrari, *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Publications Office of the European Union, Luxembourg 2013. EUR 26035 EN. Доступно на: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC83167> (приступљено 29.08.2025).

упорност.⁷²⁰ На крају, не сме се занемарити ни *Европски оквир квалификација*, о коме је већ било доста речи, који је поставио основу за учење оријентисано на исходе, што је директно утицало и да се саме компетенције формулишу као мерљиве, функционалне и трансверзалне, и постану саставни део образовних стандарда, а самим тим и наставе историје као такве.

Компетенције за демократску културу, о којима је такође детаљно писано, у Србији су почеле да се систематски интегришу у образовни систем од 2022. године, кроз сарадњу Министарства просвете, Завода за унапређивање образовања и васпитања и Савета Европе. То се одвијало у склопу ширег програма „Квалитетно образовање за све“, финансираног од стране Европске уније и Савета Европе. Прве смернице за интеграцију Референтног оквира компетенција за демократску културу у наставне програме објављене су на српском језику 2022. године. Ове смернице укључивале су и програм наставе и учења из историје.⁷²¹

Укључивање директно или индиректно свих горепоменутих компетенција у образовање у Србији у потпуности се слагало са савременим образовним тенденцијама које су своје упориште имале у европским политичким и образовним институцијама. Пребацивање фокуса на вештине прилагођавања различитим друштвеним и технолошким изазовима које би требало да осигура већу потражњу на тржишту рада постало је присутно и у наставним плановима и програмима из историје. На часовима историје би требало ученици да се припреме за прихватање различитости и активно учествовање у заједници у којој живе. Ове компетенције такође подстичу развитац колективних и индивидуалних идентитета, међутим без јасног пружања алтернативе идентитетским разликама. Оне говоре о толеранцији, узајамном прихватању, дијалогу и решавању конфликта, али не и о одбацивању перспективе чији је акценат на разликама. У сваком случају, све ове компетенције наставници историји у школама на територији Србије морају их имати у виду.

2.3.1.в. Завршни испити на крају обавезног и средњег општег образовања

Припремом образовних стандарда постигнућа ученика дошло је до још једне промене унутар образовног система – креирања нове структуре завршних испита. На основу стандарда постигнућа за крај обавезног образовања осмишљен је испит за крај основне школе, тзв. „мала матура“. Правилник о програму завршног испита у основном образовању и васпитању ступио је на снагу почетком 2011. године и донео новину у погледу броја необјављених задатака који би се нашли на тесту (који би се по садржају разликовали од оних претходно публикованих у збиркама задатака за припрему испита), али и у томе да задаци осликавају ниво остварености образовних стандарда код ученика. Другим речима, сваки од задатак који би се нашао на тесту директно је испитивао да ли је ученик овладао знањима са основног, средњег или напредног нивоа.⁷²² Три године се мала матура састојала од два теста, из матерњег језика и математике. Од 2014. године, поред ова два, ученици су полагали још један тест, трећи, који је комбиновао питања из пет предмета – биологије, историје, географије, физике и хемије.⁷²³ Коначно, од школске 2022/2023. године, трећи тест више није комбинација, већ се ученици опредељују да полажу тест састављен од питања из једног од пет предмета.⁷²⁴ Резултати остварени на

⁷²⁰ Видети више код: М. Bacigalupo, Р. Kampylis, Panagiotis, Y. Punie and G. Van den Brande, *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2016. EUR 27939 EN.

⁷²¹ Завод за унапређивање образовања и васпитања Републике Србије. (2022). *Смернице за интеграцију референтног оквира компетенција за демократску културу у одабраним програмима наставе и учења*, Савет Европе 2022, 42-47. Доступно на: https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2022/07/COE_Kvalitetno-obrazovanje-za-sve_publicacija.pdf (приступљено 27.08.2025).

⁷²² Република Србија. (2011). *Правилник о програму завршног испита у основном образовању и васпитању*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 1/2011.

⁷²³ Република Србија. (2014). *Правилник о измени и допуни Правилника о програму завршног испита у основном образовању и васпитању*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 1/2014.

⁷²⁴ Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. (2023). *Извештај о резултатима завршног испита на крају основног образовања и васпитања у школској 2022/2023. години*. Аутор: Јелена Недељковић, стр. 7.

завршном испитом, заједно са бодовима које носи просек оцена у вишим разредима основне школе утичу на наставак школовања ученика и одабир средњег образовања. Како је историја један од предмета који се од 2014. провера на овом испиту, значај програма наставе и учења из овог предмета добија додатан значај за ученике. Из ученичке перспективе, настава историје више није резервисана за успех или неуспех на школским часовима, већ може експлицитно утицати на њихов даљи професионални напредак. Стандарди постигнућа и компетенције уткане у њих овде играју кључну улогу, односно – стандарди као кључни индикатори квалитета пружају информацију о исходима учења ђака на крају осмог разреда.

Образовни стандарди постигнућа за крај општег средњег и средњег стручног образовања још увек нису добили сличну конкретну процену попут стандарда за основну школу. Пројекат државне матуре почео је 2019. године и имао је за циљ припрему и реализацију великог државног испита на крају средњег образовања.⁷²⁵ Првобитна идеја је била да се за трогодишње образовне профиле тзв. „велика матура“ одржи 2021, а за гимназије и четворогодишње средње стручне школе 2022. године. Међутим, због пандемије ковид вируса, план је одложен. Спонзор овог пројекта је Европска унија и његов главни циљ је усклађивање образовног система Србије са образовним системима земаља чланица ЕУ и, како се наводи, побољшање квалитета образовања. У оквиру пројекта одржане су две пилот сесије у којима је учествовало више од 500 школа и 50.000 ученика. Мада је након ковида прва велика матура била заказана за 2023. годину, дошло је до одлагања без назнаке или најаве потенцијалног новог термина. Највећи изазов у вези увођења оваквог завршног испита са којима се доносиоци образовних политика сусрећу јесте заправо питање његове улоге. Идеја са којом је започет пројекат велике матуре била је да она не служи само као инструмент сертификације завршетка средње школе, већ и да утиче на селекцију приликом уписа на високошколске образовне институције (факултете и више школе). То, пак, подразумева и да универзитети прихвате резултате велике матуре као основу за квалификацију и упис, односно да велика матура послужи уместо пријемног испита, што иде доста споро.⁷²⁶

Када се говори о овом типу тестирања и недоумицама које постоје у српском друштву и академији, кључан аргумент за прихватање матуре као „улазнице“ у високо образовање, неретко се користе управо примери из других европских земаља, попут – Немачке,⁷²⁷ Француске,⁷²⁸ Словеније.⁷²⁹ Ове земље имају стандардизовану проверу знања која је услов за даље школовање и све провере се заснивају на стандардима којима су образовни исходи главни оријентир. Структура испита и врсте задатака између плана предвиђеног за завршни испит у Србији и у поменутим европским земљама се разликују, али су друштвена и образовна улога исте. Што се тиче утицаја реализације испита велике матуре по наставу историје, поред тога што тест из историје може бити трећи који ће ученици полагати, та чињеница такође може утицати на потенцијалну ревизију образовних стандарда за крај средњег образовања у будућности. Уколико се то догоди, нови стандарди ће се дефинитивно одразити и по наставне

⁷²⁵ Више о идеји велике матуре и структури испита у: Република Србија. (2017). *Правилник о програму опште и уметничке матуре*, Службени гласник РС, 11/2017.

⁷²⁶ С. Ђорђевић, „Пројекат државне матуре у Републици Србији“, Зборник: *Правна регулатива услуга у националним законодавствима у праву Европске уније*, 2023, 795–802.

О предлозима за побољшање велике/државне матуре може се пронаћи и код: Каралић, Ђукић, Ранђеловић, *нав. дело*.

⁷²⁷ У Немачкој завршни испит на крају гимназије зове се Abitur. Обухвата писане и усмене делове, а резултати се користе за упис на универзитет. Видети више на званичном телу које координише образовну политику у Немачкој - <https://www.kmk.org/kmk/information-in-english.html> (приступљено 29.08.2025).

⁷²⁸ У Француској национални испит који се полаже на крају средње школе (lycée), са различитим типовима: général, technologique, professionnel, зове се Baccalauréat. Погледати више на званичном сајту Министарства просвете Француске - <https://www.education.gouv.fr/> (приступљено 29.08.2025).

⁷²⁹ У Словенији, државна матура се дели на splošna matura (општа) и poklicna matura (стручна), и представља услов за упис на факултет. Видети више на сајту институције задужене за испите и евалуацију - <https://www.ric.si/> (приступљено 29.08.2025).

планове и програме. Но, анализа тих потенцијалних утицаја ће морати да сачека неку наредну студију.

2.3.1.г. Последње новине које су утицале на програме наставе и учења за предмет историја

Увођење стандарда постигнућа и компетенција у целокупан образовни систем Републике Србије свакако је имало великог утицаја по програме наставе и учења за предмет историја и у основној и у средњој школи. Међутим, највеће измене са којима се сусрео овај предмет почеле су 2018. године када је Завод за унапређивање образовања и васпитања формирао тим стручњака, укључујући наставнике средњих школа, с циљем да развије нове наставне планове и програме за историју у гимназијама. Реформисани наставни планови и програми историје увели су нове методе у наставу историје. Дошло је до спајања традиционалног хронолошког модела са тематским приступом, фокусирајући се на историјске феномене који одговарају кључним појмовима првог реда како их је дефинисао и класификовао Роберт Страдлинг. Иако је хронолошки начин излагања градива историје апсолутно доминантан у школама широм света, важно је поменути да се дебате о његовим потенцијалним алтернативама воде готово више од једног века.⁷³⁰ Тако да се може рећи да је овај потез експерата и образовних власти у Србији заиста храбар искорак у досадашњој пракси. Додатна посебност оваквог комбинованих приступа јесте да су методолошки и синхроно организовани, што би требало да учини ефикаснијим савладавање градива из предмета историје, а самим тим и боље резултате на завршном испиту велике матуре, када буде реализована. Тематски приступ би требало да омогући ученици да обрађујући тему пролазе кроз различите хронолошке периоде. Тако би у сваком разреду морали да се подсећају свих епоха. На тај начин би могло да се спречи заборављање градива из претходних година учења што би олакшало припреме за завршни испит.

Нови програми су пажњу посветили исходима учења, а поред свих до сада већ укључених компетенција, компетенције за демократску културу биле су једне од основних елемената за њихово осмишљавање и даљи процес развијања. Учење о појавама дугог трајања које су према реформисаним програмима постале саставни део школских часова историје, ученицима би требало да омогући више прилика за овладавањем концептима историјског мишљења, што представља једно од важнијих принципа савремене наставе историје у Европи. Нови правилник о новим програмима наставе и учења за предмет историја у свим разредима и смеровима гимназије коначно је публикован 2020. године,⁷³¹ док се истовремено радило на његовој имплементацији и припреми наставника за његову употребу.⁷³²

Паралелно са иновацијама које су обележиле нове гимназијске програме, од школске 2020/2021. године почела су са радом и специјализована одељења за ученике са посебним способностима за географију и историју. Како стоји на званичном сајту Министарства просвете Републике Србије, ова одељења би требало да омогуће побољшање квалитета образовних постигнућа будућих студената географије, историје, права, политичких и других сродних наука и управо захваљујући компетенцијама стеченим током оваквог гимназијског образовања, будући студенти би требало да располажу аналитичким вештинама неопходним за критичко сагледавање савременог света и актуелних цивилизацијских токова.⁷³³ Основна

⁷³⁰ О начинима излагања градива у настави историје и свим дебатама које су се водиле на ту тему видети више код: А. Пешикан Аврамовић, *Treba li deci istorija*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd 1996, 59-63.

⁷³¹ Република Србија. (2020). *Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназију*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 4/2020 (2. јун 2020).

⁷³² Један од семинара стручног усавршавања наставника који се нашао на листи ЗУОВ-а, носио је наслов „Тематски приступ у настави историје“ у организацији Центра за српске студије Филозофског факултета у Београду. Видети више: <https://arhiva2025.zuov-katalog.rs/index.php?action=page/catalog/view&id=906> (приступљено 31.08.2025).

⁷³³ Вебсајт Министарства просвете - <https://prosveta.gov.rs/prosveta/srednje-obrazovanje/gimnazije/specijalizovne-gimnazije-i-odeljenja/specijalizovana-odeljenja-za-ucenike-sa-posebnim-sposobnostima-za-geografiju-i-istoriju/>

разлика учења историје у оваквим специјализованим одељењима јесте што према наставном плану имају један час више недељно у односу на друга одељења друштвено-језичког смера. Тај додатни час је замишљен као својеврсна практична настава, односно вежбе, на којима би се читали и анализирали историјски извори. Другим речима, садржај наставе историје у овим одељењима је замишљен као богатији и разноврснији од других. Међутим, циљеви и карактер наставе се знатно разликују од онога што је била примарна идеја нове реформе (о којој ће бити више речи када се буде говорило о циљевима и садржају свих анализираних програма) о чему сведоче *Смернице за развој наставних планова и програма за предмет Историја за специјална одељења* које је донео Национални просветни савет 2022. године. Ове смернице су сугерисале повратак на поделу између националне и опште историје као засебних тема подељених према различитим историјским периодима. Поред тога, повећана је количина чињеничних података, са централним фокусом на имена, династије и политичку историју. Начин на који су наведена имена и одређене теме упућује више на наметање специфичног наратива него на подстицање ученика на критичко и аналитичко концептуално размишљање и дискусију.⁷³⁴

Премда је у свега пет одељења на целокупној територији Републике Србије требало да се примењују програми наставе и учења намењени ученицима са посебним интересовањем за историју, њихово разилажење у структури, а посебно у почетној идеји од новореформисаних програма указује на амбивалентан, или чак, врло непоуздан став образовних власти како настава историје почетком треће деценије 21. века у Србији треба да изгледа. Док реформисани програми упућују на савременије методе и приступе настави историје, ови за „надарене“ ученике их занемарују. Не може се рећи да је то напуштање процеса „европеизације“ учења о прошлости, али дефинитивно не доприноси побољшању праћења савремених европских тенденција на том пољу. Да ли је ова, на први утисак, контрадикторност узрокована једноставним разлогом постојања више различитих струја мишљења међу доносиоцима образовних политика, или једна од стратегија за задовољење дневно-политичких потреба – остаје отворено питање.

2.3.2. Садржај програма наставе и учења за предмет историја

2.3.2.а. Циљ наставе историје

Програми наставе и учења претрпели су значајне промене у последњих тридесет година, што се могло видети у претходном тексту. Увођење различитих врста компетенција и образовних стандарда постигнућа, као и новине у структури и приступима, оставили су трага не само у техничко-административном смислу, већ и на улогу и задатке које учење о прошлости има у друштву. Међутим, ова промена парадигме наставе историје у Србији можда се најбоље огледа управо у изменама које су трпели званични циљеви наставе историје прописани у сваком од програма почев од почетка последње деценије 20. века.

Програми наставе и учења почетком деведесетих и у основном и у средњем образовању наводе да је циљ наставе историје овладавање знањима „о развоју људског друштва од најстаријих времена до савременог доба“, која би заједно са знањима и осталих предмета

(приступљено 18.12.2024). Овде су наведене и школе које имају оваква одељења и то су: Пета београдска гимназија, Београд; Девета гимназија „Михаило Петровић Алас“, Нови Београд; Гимназија „Вељко Петровић“, Сомбор; Карловачка гимназија, Сремски Карловци; Прва нишка гимназија „Стеван Сремац“, Ниш.

⁷³⁴ На пример, у другом разреду, када се обрађује средњи век, примећује се честа употреба искључиво црквених имена и терминологије. Смернице за развој наставних планова и програма за предмет Историја за специјална одељења нису датиране, али текст документа садржи датум одржавања седнице Националног просветног савета (16.07.2022) на којој је усвојен алтернативни наставни програм историје за програм за надарене, као и број акта упућеног Министарству којим је донета одлука (612-00-00009/46/2020-07).

требало да допринесе „*свестраном развоју подстицајући стваралаштво*“.⁷³⁵ Овај циљ праћен је универзалним задацима који пажњу посвећују историјском развоју југословенски народа и народности, али као саставног дела остатка света са којим су историјски и цивилизацијски повезани. Кроз наставу историје, према овим задацима, ученици треба да развију историјску свест и мишљење, али и да негују „*патриотско осећање на слободарским традицијама српског и осталих југословенских народа васпитавајући се у духу братства и међусобног уважавања*“.⁷³⁶ Дух „братства јединства“ прожима се и кроз остале задатке који подразумевају да ученици на часовима из историје уче и значају независности и државног интегритета Југославије коју морају посматрати за заједницу равноправних народа и народности. Овом врло социјалистичком доживљају улоге историје као предмета у школи, придодато је да кроз историјске садржаје треба да утиче на радно, морало и естетско васпитање.⁷³⁶ Премда није подробније дефинисано шта заправо то васпитање треба да представља, из приложеног се може закључити да оно треба да има патриотски карактер заснован анти-империјалним традицијама социјалистичке Југославије. Иако и сам циљ упућује на врло идеологизован садржај, подстицање на стваралаштво и креативност може се оценити врло напредном идејом. Такође је важно поменути да овај циљ и задаци наставе историје, у које су utkани равноправност свих народа и идеја „братства и јединства“ остају непромењени током целе деценије деведесетих, упркос врло трагичним ратовима који су се истовремено одвијали на југословенској територији. Да ли је то требало да пружи својеврстан легитимитет „часне“ борбе против „свих оних који би да сруше сан о јединству“ – може се полемисати. Међутим, анализа програма пре упућује на недовољно посвећивање пажње у периоду државне, политичке и друштвене кризе, где је политички врх у Републици Србији и даље опстајао и имао подршку баштинећи традиције југословенства, социјализма, антифашизма и анти-империјализма.

Прве промене у томе како образовне власти виде улогу учења о прошлости настају 2003. године, након великих политичких промена и доношења првог општег кривног закона о образовању (Закон о основама система образовања и васпитања). На првом месту овде се може уочити промена парадигме образовања где ученик постаје центар образовног процеса. Као циљ наставе историје пре свега „*културни напредак и хуманистички развој ученика*“, а тек онда разумевање историјских процеса који су утицаји на развој друштва. Развитак идентитета такође спада у један од циљева наставе историје и овде је стављен акценат на „*национални, европски и светски идентитет код ученика*“ које би требало да прати развијање духа толеранције.⁷³⁷ У програмима за основну школу наглашено је да је испуњење задатка наставе историје да омогући ученицима разумевање историјских процеса и токова једино могуће учењем о узрочно-последичним везама. Такође се наводи да ученици треба да овладају националном историјом, али и да познају прошлост суседних народа и држава, као и општу историју.⁷³⁸ Једино по чему се разликују прописани задаци наставе историје у гимназијама од оних за основну школу са почетка новог миленијума, јесте што се код гимназијалаца помиње развитак критичког и креативног мишљења.⁷³⁹ Овакав доживљај наставе историје који је представљен почетком двехиљадитих оставља утисак површности и генеричке формалности.

⁷³⁵ Република Србија. (1990). *Правилник о наставном плану и програму основног образовања и васпитања*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 4/1990, 61-62; Република Србија (1990). *Правилник о плану образовања и васпитања за гимназију и програму образовања и васпитања за I разред*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 5/1990, 38-39; Република Србија. (1991). *Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 2/1991, 264-274; Република Србија. (1991). *Програм образовања и васпитања за II, III и IV разред гимназије*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 3/1991, 147-158.

⁷³⁶ Исто.

⁷³⁷ Република Србија. (2003). *Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 4/2003, 10-14.

⁷³⁸ Исто.

⁷³⁹ Република Србија. (2003). *Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму за гимназију*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 5/2003, 10-17.

Фокус јесте стављен на ученика као кључног актера процеса учења, али су изостале посебности које носи историја и својим садржајем и методологијом. У погледу теме ове тезе, европске димензије наставе историје, свакако је од значаја то што се помиње развитак, између осталог, европског идентитета и духа толеранције, али изостанком појашњења шта се заправо под тиме мисли, и сам значај бледи. У Правилнику о програму огледа за гимназије из исте године, међу циљевима наставе историје експлицитно се наводи „*неговање свести о припадности европској цивилизацији*“⁷⁴⁰ што у доста доброј мери илуструје потребе и аспирације политичара тог тренутка чији се програм превасходно заснивао на тзв. „реинтеграцији Србије у европску и светску заједницу“. Оно што остаје као питање да ли су се, а можда пре – како су се на том путу изгубиле „слободарске традиције српског народа“ које су симболично представљале антифашистичку и анти-империјалну политику?

Прописани циљ наставе историје није се значајније мењао до 2009. године када се званично помињу стандарди образовних постигнућа, односно да би настава историје требало да осигура напредак ученика ка њиховој реализацији. Ове године, први пут се међу циљевима помињу вештине као врло важна последица учења о прошлости. Другим речима, часови историје би требало да помогну ученицима да стекну базичну језичку и научну писменост, и да их оспособе за решавање проблема и задатака у новим и непознатим ситуацијама. Према правилнику из 2009. године, сврха наставе историје је такође учење изражавања, образлагање мишљења, дискутовање са другима на историјске теме, као и развијање опште заинтересованости за даљим учењем.⁷⁴¹ Овде је врло приметан утицај и тенденција увођења општих међупредметних компетенција и кључних компетенција за целоживотно учење, које су показале да учење о прошлости може играти вишеструку улогу у формирању нових генерација грађанина и учесника у савременом друштву. На основу тога се може закључити да је од 2009. године идеја прилагодљивости ушла и званично у програме из историје у Србији.

Присуство компетенција у образовању постало је још приметнији новим правилником о наставном плану и програму за гимназије из 2011. године када су и званично уведене. Овом приликом је и директно наведено да настава историје треба да развија „*вештина и формирање ставова неопходних за разумевање савременог света (у националном, регионалном, европском и глобалном оквиру)*“, као и да унапређује „*функционалне вештине и компетенције неопходне за живот у савременом друштву (истраживачке вештине, вештине критичког и креативног мишљења, способности изражавања и образлагања сопствених ставова, разумевања мултикултуралности, развијање толеранције и културе аргументованог дијалога)*“. Идеја целоживотног учења огледала се у томе да, према овоме, настава историје такође треба да допринесе развоју свести о сталном усавршавању. У истом маниру, прописано је у да је потребно имати осећај за неговање културно-историјске баштине.⁷⁴² Предвиђени задаци који су пратили већ представљени циљ наставе историје врло очито подржавају увођење образовних компетенција. У погледу теме овог рада, важно је рећи да се експлицитно помиње да се од ученика на часовима историје очекује да разумеју да је национална историја саставни део регионалне, европске и глобалне прошлости, као и да је неопходно развијати истраживачки и критички однос према прошлости. Ово упућује да би у гимназијама ученици већ требало да буду у стању да самостално анализирају различите историјске изворе, систематизују информације прикупљене из литературе, и да препознају и доносе закључке о различитим тумачењима истих историјских догађаја. Фокус је на примени знања стечених на овим часовима у свакодневном животу и унапређењу вештина опште корисних, попут – комуникативности, индивидуалног и тимског рада, развоју одговорности, итд.⁷⁴³ Све

⁷⁴⁰ Република Србија. (2003). *Правилник о програму огледа за гимназије*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 6/2003, 50-60.

⁷⁴¹ Република Србија. (2009). *Правилник о наставном програму за седми разред основног образовања и васпитања*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 6/2009, 42-44.

⁷⁴² Република Србија. (2011). *Правилник о допунама Правилника о наставном плану и програму за гимназије*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 7/2011, 85.

⁷⁴³ Исто.

наведено врло се уклапа у европске оквири и образовања и наставе историје датог тренутка. Оно што остаје упитно, и у европском и у домаћем контексту, да ли је заиста све то у пракси било изводљиво? Међутим, о томе пре могу посведочити резултати истраживања рађени са наставницима историје у том периоду о коме ће нешто касније бити више речи.

У последњим програмима наставе и учења и за основну школу и за гимназију који су публиковани од 2018. године, компетенције које су се некада налазиле у оквиру циљева и задатака наставе историје, сада су наведене на почетку докумената као циљеви основног, односно општег средњег образовања и васпитања. Што се тиче конкретног циља наставе историје, он је врло сажет и сличан за оба образовна циклуса. Према овим документима, ученици уче историју ради стицања знања и вештина „*неопходних за разумевање савременог света*“. Те вештине подразумевају са једне стране развитак критичког мишљења, и са друге поштовање људских права и културних различитости, који садрже неговање одговорног односа према сопственом националном идентитету и културно-историјском наслеђу.⁷⁴⁴ У циљевима наставе историје последњих програма, врло је приметан изостанак развитка других колективних и индивидуалних идентитета. Намеће се национални идентитет као најважнији, и из дефиниције овог циља учење о прошлости, не може се видети да је остављена прилика за неки други потенцијални идентитет који појединац може имати, што, упркос свим укљученим општим компетенцијама, указује на својеврсну тенденцију ретрадиционализације.

2.3.2.6. Приступи настави и методичко-дидактичка упутства

Важан елемент анализе европске димензије у настави историје јесу методичко-дидактичка упутства и предложени приступи наставе. Праћењем овог сегмента програма у последњих тридесет година може се стећи релевантна слика о већини изазова, политичких, социјалних, али и технолошких са којима се сусретало и српско друштво, али и Европа.

Дидактичка упутства у наставним програмима почетком деведесетих нису била превише детаљна и комплексна. Можда најконкретнија упутства предложена наставницима била су за тзв. „слободне активности“ које су имале за циљ подстицање ученика да се баве истраживањем прошлости. Сугерисано је да се обрађују теме из локалне историје, историје народноослободилачког рата, послератног развитка земље, републике, покрајине или другог краја у коме живи ученик (ученици).⁷⁴⁵ Идеја „слободних активности“, између осталог је требало да подстакне ученичко стваралаштво, као и самосталан рад и неговање способности уочавања историјских проблема.⁷⁴⁶ У свим програмима упућује се на корелацију са другим школским предметима, као и на модерније облике и методе наставе. Предлози су били наставницима да чешће примењују индивидуалне или групне облике рада, као и да се служе методама семинара и демонстрације (употреба карата, слика, филмова). Такође, коришћење

⁷⁴⁴ За основну школу у питању су следећи правилници: Република Србија. (2018). *Правилник о плану наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 15/2018, 30. август 2018. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/pg/ministarstva/pravilnik/2018/15/2/reg> (приступљено 01.09.2025); Република

Србија. (2019). *Правилник о програму наставе и учења за седми разред основног образовања и васпитања*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 5/2019, 27. мај 2019. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/pg/ministarstva/pravilnik/2019/5/4/reg> (приступљено 01.09.2025); Република Србија. (2019). *Правилник о програму наставе и учења за осми разред основног образовања и васпитања*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 11/2019, 15. августа 2019. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/pg/ministarstva/pravilnik/2019/11/2/reg> (приступљено 01.09.2025).

За средњу школу у питању је - Република Србија. (2020). *Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназију*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 4/2020, 2. јун 2020. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/pg/ministarstva/pravilnik/2020/4/1/reg> (приступљено 01.09.2025).

⁷⁴⁵ Правилник о наставном плану и програму основног образовања и васпитања 1990, 61-62.

⁷⁴⁶ Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитање 1991, 264-274.

историјски извора, али и других текстова на историјске теме, како би се ученици што адекватније оспособили за тумачење различитих интерпретација и извођење закључака, наглашено је у овим деловима програма за предмет историја у основној школи и гимназији.⁷⁴⁷

Тек у програмима из 2003. долази до значајнијих разлика у програмима када се и у предметном садржају издвајају својеврсне тематске целине. Тада се у упутствима јасно наводи да принцип хронологије није напуштен, јер га намеће сама научна дисциплина, и да увођење донекле тематског приступа само пружа прилику за боље упоређивање. Ово би требало да побољша развитак вештина ученика и њихово ближе упознавање са оним што ће касније бити дефинисано као неки од концепата историјског мишљења. Наставницима је, према овоме, остављена слобода да у оквиру целине самостално одреде динамику и распоред активности у складу са разредом у ком се одвија час.⁷⁴⁸ Правилницима који су се тицали основног образовања, из 2006. године, у упутствима за спровођење наставе, наглашава се да историја не сме бити сведена на пуко „бубање“ историјских чињеница. Уместо тога, инсистира се на активним методама рада, подстицању креативног и критичког мишљења, док је корелација са другим предметима поново наглашена.⁷⁴⁹ У правилницима који су уређивали седми и осми разред основне школе из 2009. и 2010. године акценат је додатно стављен на активне и интерактивне методе, уз препоруку да најмање једна трећина наставе буде организована на тај начин. Предвиђено је допуњавање садржаја локалном историјом, као и обогаћивање наставе садржајима из прошлости народа којима припадају националне мањине. Посебно се подстицало формулисање добро осмишљених питања, развијање језичке и говорне културе, као и избегавање превише апстрактних појмова.⁷⁵⁰

Концепт мултиперспективности помиње се први пут у програму за гимназије 2011. године, али без појашњења како и на који начин би требало да се примењује. Истовремено се све више упућује на примену савремених информационо-комуникационих технологија, као и на употребу до тада неуобичајених метода у настави историје, попут беседништва.⁷⁵¹

Најновији програми и за основно и за опште средње образовање, који су у потпуности оријентисани на образовне исходе и сам процес учења, у свом *Упутству за дидактичко-методичко остваривање програма*, новинама су још више осавременили наставу и учинили је ближе предлозима које су се могле пронаћи у различитим европским препорукама. У овим програмима садржаји више нису били циљ сами по себи, већ би служили као инструмент за остваривање исхода дефинисаних за сваки разред, сваку годину учења историје. Сваки од исхода је наведен у табели заједно са прописаним садржајем са којим корелира⁷⁵² и конципиран је тако да његовим остваривањем долази до развоја неке од компетенција – опште и специфичне предметне, или општих међупредметних или кључних за целоживотно учење. Како ниједан од наведених образовних исхода није важнији од другог, тако да ни редослед њиховог остваривања није од великог значаја. Многи од њих су резултат процеса и

⁷⁴⁷ Програм образовања и васпитања за II, III и IV разред гимназије 1991, 147-158.

⁷⁴⁸ Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања 2003, 10-14; Правилник о програму огледа за гимназије 2003, 50-60.

⁷⁴⁹ Наставницима су такође предложени и приручници као својеврстан вид додатне подршке – за 5. разред аутора Зорице Недељковић и Александра Ђ. Маринковића, и за 6. разред Биљане Стојановић и Марка Шуице. Република Србија. (2006). *Правилник о наставном плану и програму за пети и шести разред основног образовања и васпитања*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 6/2006, 67-68.

Република Србија. (2006). *Правилник о изменама Правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 9/2006, 48-50.

⁷⁵⁰ Правилник о наставном програму за седми разред основног образовања и васпитања, 2009, 42-44.

Република Србија. (2010). *Правилник о наставном програму за осми разред основног образовања и васпитања*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 2/2010, 63-66.

⁷⁵¹ Правилник о допунама Правилника о наставном плану и програму за гимназије, 2011, 85.

⁷⁵² Пример корелације између прописаног садржаја и дефинисаног исхода би рецимо у програму наставе и учења за пети разред основне школе могао бити: садржај – Историјски извори – дефиниција, основна подела и установе у којима се чувају; исходи би били – 1) Ученик ће бити у стању да разврста историјске изворе према њиховој основној подели; и 2) Ученик ће бити у стању да повеже врсте историјских извора са установама у којима се чувају (архив, музеј, библиотека).

представљају резултат кумулативног дејства образовно-васпитног рада, током дужег временског периода и обраде различитих садржаја, тако да се многи понављају у свим разредима.⁷⁵³ Ово све указује да су нови програми наставе и учења осмишљени тако да такође наставницима пруже слободу самосталног одређивања распореда и динамике активности за обраду одређене теме. Аутори ових програма наставе и учења надовезали су се на претходне и у упутствима такође налажу што учесталију употребу различитих материјала и интерактивних метода, док су за дидактички концепт мултиперспективности назначили да би требало примењивати кад год је то могуће, мада сам концепт није прецизно објашњен.

Постулати на којима се заснивају последњи усвојени програми наставе и учења за предмет историја у целокупном доуниверзитетском образовању препознају индивидуалне разлике међу ученицима и њиховог активног учествовања, како у процесу знања, тако и у међусобној сарадњи. Истовремено предвиђају хоризонталну и вертикалну повезаност историје са другим школским предметима, и повезивање овог „школског“ знања са свакодневним животом и искуством ученика.⁷⁵⁴ Овако устројени програми готово у потпуности носе са собом идеју европске димензије наставе историје о којој је било доста речи у претходном поглављу. Ако се говори о дидактичком смислу, он се у последњих тридесет година усложњавао и, мада је понајвише била намера да се испрате савремене европске тенденције на том пољу, до појединих новина је дошло због потреба насталих услед убрзаног технолошког развоја и процеса глобализације. Са друге стране, стварање готово „употребне вредности“ од историјских знања и вештина које се стичу овладавањем методологије историје као научне дисциплине, отвара и готово филозофску дилему – да ли је друштво то које ће, у складу са својим тренутним потребама, диктирати природу знања и пут којим се до њега долази? Све у свему, да би и тај одговор потенцијално био ближи и јаснији, неопходно је проћи и кроз садржаје које образовне власти прописују о учењу прошлости. Тај важан део слагалице би могао да осветли и намере иза оваквих наизглед врло прогресивних и хуманистичких упутстава.

2.3.2.в. Прописани наставни садржаји за предмет историја

Од 1990. до 2001. године

Промене политичке ситуације у земљи, али и успостављање нових спољнополитичких односа највише су оставиле трага управо на садржајима које програм наставе историје прописивао. Почетком деведесетих година 20. века у програмима је била врло присутна социјалистичка терминологија и доминирале су теме које су покривале историју целокупног југословенског простора. Премда је у погледу идеологије направљен покушај да се створи отклон и у одељку *Битни образовни и васпитни захтеви програма* за четврти разред гимназије правилника из 1991. године стоји да „садржаје о свету и Југославији после рата треба обрадити информативно, кроз основне чињенице, али без досадашње идеологизације“, ⁷⁵⁵ идеје социјализма су помањале кроз предложене наставне јединице или личности чији су животи препоручени да буду теме истраживања у склопу „слободних активности“. Акценат је врло видно стављен на друштвене односе, класну борбу и развитака капиталистичке привреде и радничког покрета.⁷⁵⁶ Тема народноослободилачког рата (НОР) била је врло важна ауторима

⁷⁵³ Правилник о плану наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања 2018; Правилник о програму наставе и учења за седми разред основног образовања и васпитања 2019; Правилник о програму наставе и учења за осми разред основног образовања и васпитања 2019; Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназију 2020.

⁷⁵⁴ Исто.

⁷⁵⁵ Програм образовања и васпитања за II, III и IV разред гимназије 1991, 157.

⁷⁵⁶ У петом разреду основне школе и првом разреду гимназије, у питању су робовласнички друштвени односи и друштвене борбе, попут лекције о браћи Грах и политичким и класним борбама старог Рима. Правилник о

програма из овог предмета и то не само у завршним разредима када би требало да се обрађује историја 20. века.⁷⁵⁷ То се доста јасно види из упутстава за креирање већ поменутих „слободних активности“ у свим разредима.⁷⁵⁸ Оно што буди интересовање јесте да у листи наведених личности о којима би ученици могли да спроводе своја школска истраживања заправо не стоје личности које су обележиле послератну историју социјалистичке Југославије. Чак би се могло рећи да су пре наведене личности из националне историје које су према бројним каснијим тврдњама биле „заборављене током комунизма“, попут: Светог Саве, Вука Караџића, Хајдук Вељка, Карађорђа, Светозара Марковића, Светозара Милетића, а такође се експлицитно помињу „примери херојстава учесника у балканским и Првом светском рату“.⁷⁵⁹ Врло је важно споменути да су се такође наставници подстицали да посвете посебну пажњу „националноослободилачким покретима наших народа и улози српског народа у покретима за ослобођење и уједињење јужних Словена“, као и наставној теми о Првом светском рату јер су ту „активно учествовале наше државе Србија и Црна Гора што је омогућило уједињење наших народа и стварање прве заједничке државе“.⁷⁶⁰ Мада би на прво читање овакве препоруке наставницима појединима она деловала необично, овде треба узети у обзир да тадашња владајућа социјалистичка идеологија није одбацивала „националне хероје српског народа“ већ их је инкорпорирала у шире идеје отпора и значаја заједничке борбе свих народа који су живели на територији Југославије против империја у различитим временским епохама.

У погледу европске димензије, грчко-римска историја и култура су се од петог разреда наметнуле као својеврсна повезница европске цивилизације. У правилнику који дефинише наставни програм за пети разред прописано је да се приликом обраде наставне теме „Стари Грци“, између осталог, пажња посвети изградњи демократског уређења.⁷⁶¹ Брига за очување животне средине пронашла је своје место у програму за осми разред што је необично занимљиво. Експлицитно је наведено да би наставници требало да указују на заштиту животне средине где год то градиво из историје дозвољава, јер је то проблем, како стоји у тексту, „који је постојао у прошлости и који је у савременом друштву постао нарочито акутан“.⁷⁶² Ово је врло значајно поготово у контексту теме ове тезе. Иако еколошка питања и изазови очувања природе постају присутнији у европским образовним документима тек касније, постојала су и током деведесетих. Образовне власти у Југославији су овај проблем препознале и без постојања директне везе за европском политичком заједницом.

Наставне теме градива за предмет историја и у основној и у средњој школи превасходно се тичу југословенске и европске историје. Мада су анализирани правилници донети 1990. и 1991. године на подручју Социјалистичке Србије, у немалој мери су донели садржај из историје

наставном плану и програму основног образовања и васпитања 1990, 61-62; Правилник о плану образовања и васпитања за гимназију и програму образовања и васпитања за I разред 1990, 38-39.

У седмом разреду основне школе у наставној јединици „Свет крајем 18. и у првој половини 19. века“ стављен је акценат на обраду социјалистичког и радничког покрета у том периоду. Истим програмом, наставници се упућују да фокус ставе на: развитак капиталистичке привреде и буржоаске друштвене односе; класну борбу у капиталистичком друштву и раднички покрет; национално-ослободилачке покрете народа. Слично је прописано и програмом за трећи разред гимназије. Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања 1991, стр. 266; Програм образовања и васпитања за II, III и IV разред гимназије, „Просветни гласник Службеног гласника 1991, 151.

⁷⁵⁷ Наведено је у делу програма *Битни захтеви за осми разред* да „Други светски рат и народно револуцију треба обрађивати комплексно и синхронизовано“.

⁷⁵⁸ Правилник о наставном плану и програму основног образовања и васпитања 1990, 61-62; Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања 1991, 272.

⁷⁵⁹ Поред наведених личности још се помиње Димитрије Туцовић из тзв. националне историје, док су из „светске“ своје место нашли Карл Маркс и Лењин. Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања 1991, 268.

⁷⁶⁰ Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања 1991, 272.

⁷⁶¹ Правилник о наставном плану и програму основног образовања и васпитања 1990, 61-62.

⁷⁶² Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања 1991, 272.

осталих југословенских република и других југословенских народа и народности. На пример, у лекцијама из историје средњег века, има речи о Карантанији, Хрватској и Македонским Словенима, или када су у питању лекције о Јужним Словенима и њиховим суседима у позном средњем веку, помињу се Бугари, Албанци, Влашка и Молдавија. Затим, у седмом, односно трећем разреду гимназије, конкретно се помињу буна Матије Гупца, завера Зринских и Франкопана, или народни препороди Македонаца и Словенаца, положај Мађара у Хабзбуршком царству итд. Такође у прописаним лекцијама из 20. века пажња је требало да се посвети и Македонији, Косову и Санцаку под османском влашћу, као и о ВМРО-у и Илинденском устанку.⁷⁶³ Простор посвећен учењу о прошлости других народа који су живели у Југославији или њеном непосредном окружењу био је значајан и имао је улогу упознавања сународника и учвршћивања идеје „братства и јединства“.

Програми из овог периода прописују битан број лекција које се баве утицајем Цркве и религије на историјски развитац европског континента. Поред хришћанства, које се неупитно узима за једну од основа европске цивилизације, доста простора посвећено је исламу, култури, традицији и његовим утицајима на историју Европе и европског идентитета. У правилнику за први разред гимназије јасно је наведена лекција „Исламски и арапски свет“ уз објашњење у загради да на овим часовима наставници и ученици треба да се баве утицајем арапско-исламске културе на културу народа Европе.⁷⁶⁴ Колико са једне стране ове лекције показују да су аутори програма и током деведесетих уочавали значај, али и разноликост утицаја хришћанства и ислама на формирање европских држава, толико, са друге стране, изnose и својеврсни критички став према историјским догађајима и/или феноменима где су верске вође биле protagonisti. Један од таквих примера може се пронаћи у програму за други разред гимназије из 1991. године где је једна од лекција насловљена „Улога католичке цркве и крсташки ратови као верски и колонизациони походи“.⁷⁶⁵ Овако прописани елементи градива указују на и даље чврсто постојања социјалистичких идеја у настави историје, где је секуларизам један од важних принципа. Препознавање и изучавање других религија, као и учење о активностима Цркве у различитим историјским епохама и њиховим последицама, сведочи о научном приступу, али и потреби да се упознају и прихвате и нехришћанске верске групе које су живеле на подручју Југославије и Европе.

Прописане „слободне активности“ пружале су наставницима историје могућност да са својим ученицима развијају историјско мишљење, тачније да *„подстичу самосталан рад и негују способности уочавања историјских (економских, друштвених и политичких) проблема“*.⁷⁶⁶ Према објашњењу датом у правилнику, ове активности су подразумевале од прикупљање архивске грађе и документације, сарадње са месним архивима и музејима, прављење сопствене школске збирке, до проучавања и заштите локалних културно-историјских споменика и пружање помоћи у припремању стручног програма из историје на школским излетима и екскурзијама. Носиоци ових активности требало је да буду „дружине (секције) младих историчара“.⁷⁶⁷ Премда је цео сегмент наставног програма посвећен њиховом креирању и већина подразумева овладавање методологијом историчарског заната, овако описане „слободне активности“ не показују детаљније методе којима би ученици могли да стекну знања и вештине које би се касније могле назвати концептима критичког мишљења. Такође, узевши у обзир да је у овима активностима учествовао мали број заинтересованих ученика, остаје упитно колико је уопште ученика могло да дође у додир са оваквим начином учења о прошлости. Са друге стране, једино се у садржајима програма за први разред гимназије могу пронаћи лекције које предвиђају објашњење разлика између историје као науке

⁷⁶³ Исто, 264-267.

⁷⁶⁴ Правилник о плану образовања и васпитања за гимназију и програму образовања и васпитања за I разред 1990, 38-39.

⁷⁶⁵ Програм образовања и васпитања за II, III и IV разред гимназије 1991, 147.

⁷⁶⁶ Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања 1991, 268.

⁷⁶⁷ Исто, 269.

и наставног предмета, класификацију и појашњење како анализирати различите историјске изворе, периодизацију прошлости и хронологију.⁷⁶⁸ Садржаји програма за остале разреде нуде искључиво теме у вези историјских догађаја и процеса актуелних за хронолошки период који се обрађује у том разреду, што сведочи у прилог закључку да је током последње деценије 20. века фокус превасходно био на усвајању историјских знања, а не толико вештина и/или методологије.

Годином 1992. и публиковањем нових правилника садржај програма из предмета историја, прво у гимназији, а потом и у основној школи, суочава се са првим изменама. Правилници са новим садржајима директно су пратили геополитичке промене југословенске државе. Одвајање прво Словеније и Хрватске, а затим и Македоније, из СФРЈ резултирало је и брисањем лекција које су налагале учење о историји ових делова некадашње заједничке државе. Тако су ученици у Србији престали да уче о реформацији и католичкој реакцији у Словенији и Хрватској, Илирском покрету и препороду код Словенаца, или о положају Македонаца у Османском царству и „*зачецима наредног препорода браће Миладинов*“.⁷⁶⁹ На појединим местима, лекцијама које су налагале учење о историјама других југословенских народа, само измењени наслови како би се већа пажња посветила историји српског народа.⁷⁷⁰ Што се тиче програма за основну школу, занимљива је чињеница да се са садржинским изменама отпочело од програма за осми разред. Поред тога што се бришу лекције о Призренској лиги и стварању албанске државе, најрадикалније измене су доживеле некада прописане лекције о Хрватској унутар Аустро-Угарске и положају српског народа на тој територији. Од некада предвиђеног градива који је налагао равноправно учење о политичким борбама хрватског и српског становништва на подручју Хабзбуршке монархије, новине у програму су фокус у потпуности пребациле на Србе. До тог нивоа је било шта са описом „хрватско“ избегнуто, да је чак и савез који је у претходном правилнику носио име „Хрватско-српска коалиција“ преименован у „Српско-хрватска коалиција“. Према новом програму такође се детаљно наводе делови Војне крајине које су настањивале српске породице у 19. веку и раније, попут: Кордун, Банија, Лика, Книнска Крајина, Далмација.⁷⁷¹ Објашњење за овакву радикалну измену наслова лекција неопходно је тражити политичким околностима када се објављује овај правилник. Године 1993. рат у Хрватској увелико траје у коме су изложени припадници српског народа управо са поменутих територија. Како је овај програм био намењен школама и наставницима у Републици Србији може се такође закључити да су ове лекције, поред пружања легитимитета за тренутна војно-политичка деловања, требало да припреме ученике за потенцијални сусрет и са вршњацима који су долазили из тих крајева склањајући се од ратних дејстава.

Садржаји програма за предмет историја у основној школи мењали су се још једанпут, 1996. године, међутим без неких упечатљивијих промена. Лекције о историји других југословенских народа до почетка двехиљадитих у потпуности су нестале, док су оне које су у својим

⁷⁶⁸ Правилник о плану образовања и васпитања за гимназију и програму образовања и васпитања за I разред 1990, 38-39.

⁷⁶⁹ Република Србија. (1992). *Правилник о изменама и допунама Правилника о плану и програму образовања и васпитања за гимназију*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 3/1992, 5-6.

⁷⁷⁰ На пример: одељак "Средњи век - друштво и државе у раном средњем веку", поглавље "Јужни Словени и њихови суседи од 6. до 12. век - Карантанија, Хрватска и Самуилово царство" мења се у "Прве државе јужних Словена"; *Исто*.

⁷⁷¹ Лекције "Хрватска после Аустро-Угарске нагодбе: Хрватско-Угарска нагодба, привредни и друштвено-политички развитак, јачање притиска мађарске владе (Куен Гедервари), положај Срба и борба за признање националне посебности, национални покрет 1903, Хрватско-српска коалиција, Хрватска сељачка странка" мењају се речима – „Положај Срба на територији Војне Крајине (Кордун, Банија, Лика, Книнска Крајина, Далмација), цивилне Хрватске и Словеније, Борбе за признање националне посебности: народни покрет 1903, Српско-хрватска коалиција“. У: Република Србија. (1993). *Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 13/1993, 2.

насловима садржале њихова имена мењане.⁷⁷² Мада ће прве велике структуралне измене наступити тек реформом из 2003. године, смена политичких власти и доминантне идеологије могла се осетити већ 2001. У новим правилницима прво до чега је дошло било је нестајање социјалистичке терминологије. На тај начин су нестале лекције о привреди и друштву са акцентом на детаљно обрађивање односа у феудализму, или о развоју капитализма и радничког покрета, париској комуни и интернационали. Такође, некада неки од основних појмова у лекцијама о Другом светском рату – народноослободилачки рат и борба (НОР и НОБ) нису се могли више пронаћи у прописаним програмима. Лекција о „самоуправном социјализму“ преименована је у „природу југословенског комунизма“, док је за градиво о југословенској држави након рата предвиђена једна лекција која истовремено у свом наслову садржи *„политику несврстаности“* и *„запостављање европске компоненте у спољној политици“*.⁷⁷³ Овим се имплицитно слала порука да је спољна политика социјалистичке Југославије била удаљена од Европе и европских идеја, а све са циљем да се најави „велики повратак“ европском путу којим ће кренути Југославија након смене социјалистичких власти. Паралелно са процесом прављења отклона од социјалистичких идеја и термина, такође је врло приметно упрошћавање лекција које су се бавиле историјским развојем и утицајима исламске религије и културе почев од средњег века.⁷⁷⁴ Остаје отворено питање да ли ову промену односа према учењу о утицајима ислама на европску цивилизацију треба посматрати као измену техничке природе и остављање простора за неке потенцијално релевантније теме, или као елемент новог националног курса југословенске политике у коме је хришћанска религија један од носећих стубова.⁷⁷⁵

Од 2003. до 2017. године

Образовне реформе које су обележиле прву деценију 21. века одразиле су се и садржај и структуру градива из историје. Највећа промена која се догодила у овом периоду била је 2003. године када су, у складу са новим реформним процесом и првим Законом о основама система образовања и васпитања, уведене тематске целине у садржаје програма из историје. Тематски приступ су још 1993. године предложили Маршан – Ван дер Леув-Рурд као добру прилику за имплементирање европске димензије у наставу историје,⁷⁷⁶ стога би се и овакав потез образовних власти у Србији могао тумачити и као још један вид отварања ка европској образовној заједници. Садржај подељен на теме првобитно је уведен у програме за пети и шести разред основне школе, али без развијања за остале разреде. Теме су се превасходно односиле на различите аспекте друштава у прошлости и нису реметиле хронологију периода који се обрађивао у одређеном разреду. Учећи о „народима и државама“, „привреди“, „друштву и начину живота“, „култури“, „личностима“ и „феноменима“ (тематске целине у шестом разреду), ученици би требало да разумеју све сличности и разлике у развоју различитих друштава и система. Оваква структура, макар декларативно, требало је поређењем да олакша разумевање. Тема као што су „феномени“ значајна је и из разлога што је мога да омогући и овладавање оним што ће се нешто касније назвати концептима историјског мишљења. О томе сведоче и сама упутства, односно начини за остваривање програма, где се предлаже да се

⁷⁷² Један од таквих примера је да је наслов „Јужни Словени и њихови суседи крајем 19. и почетком 20. века“ сада заменио наслов „Србија, Црна Гора и њихови суседи крајем 19. и почетком 20. века“. Република Србија. (1996). *Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 6/1996, 4-8.

⁷⁷³ Република Србија. (2001). *Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања*, „Просветни гласник Службеног гласника РС“, 4/2001, 8-10.

⁷⁷⁴ У 6. разреду лекције – Исламски свет у средњем веку: ислам, настајање муслиманске државе у Арабији, освајање и образовање калифата; особеност државног и друштвеног уређења; распад јединственог халифата; арапско-исламска култура и њен утицај на културу народа Европе; мењају се лекцијом „Исламски свет у средњем веку“. Исто.

⁷⁷⁵ Мали подсетник – исте године се уводи веронаука као изборни предмет у школама.

⁷⁷⁶ Marchand, Van der Leeuw-Roord, *нав. дело*.

учењем о сеобама ученицима „развије свест о несталности и динамичности оквира етничких граница у времену и простору“, или да се „развије критички однос према прошлости разумевањем настанка народних митова и легенди“. ⁷⁷⁷ Овде се могу приметити својеврсни зачеци увођења идеја континуитета и промене, али и анализе извора и етичке димензије учења о прошлости.

У погледу упознавања са историјом европског континента, програми из 2003. године остављају доста простора за такве лекције. Целе наставне теме посвећене су историјском развоју Европе, тачније развоју највећих држава на њеном тлу. ⁷⁷⁸ Истовремено, анализом ових програма стиче се и утисак да је једна од основа уједињене Европе било хришћанство као религија, мада су своје место пронашле и лекције о доприносу Арабљана европској цивилизацији. Овај однос две религије у процесу изградње „европског идентитета“ најбоље се огледа у предвиђеним лекцијама. Док једна носи назив „Христијанизација варвара и почеци средњовековне Европе“ и тако упућује да је Европа каква постаје данас своје обресе добила покрштавањем њених нехришћанских становника средњег века, друга је насловљена „Арабљанска опасност – ширење Арабљана и њихов допринос европској цивилизацији“ и на суптилнији начин шаље поруку о претњи и угрожености. ⁷⁷⁹ Од прописаног градива у вези средњовековне историје, немали број лекција се односи на европску прошлост и чак у својим насловима носи атрибут „европски“, попут на пример наставне јединице – „Велика географска открића и почеци европског колонијализма“ или целокупне теме „Револуционарна и грађанска Европа“. ⁷⁸⁰ Са друге стране, врло јасно су одвојене наставне теме и јединице које се тичу националне историје, односно прошлости српског народа. Оне представљају потпуно одвојене целине од претходно поменутих тема којима се налаже учење о прошлости континента. ⁷⁸¹ Овако постављена структура садржаја је дефинитивно отежавала повезивање историјских процеса и догађаја на територији где је живео српски народ и у остатку Европе, колико год је иницијално замишљени тематски приступ у основној школи требало то да спречи. Такође је на овај начин остављан утисак изолованости у контексту историјског развоја који је потенцијално могао имати последице по ученике у разумевању и тумачењу како националне историје, тако и савремених геополитичких односа. Премда на неколико места у програмима пише „европски“ и „балкански“ оквир српске историје, и даље је пажња искључиво на српском становништву само у односу према суседним државама или државама које су настањивали. ⁷⁸²

Програми из 2003. године још од петог разреда основне школе уводили су лекције на којима би требало ученици да савладају неке од методолошких принципа историје као научне дисциплине. Поред разумевања времена и простора у прошлости, већ у петом разреду учење

⁷⁷⁷ Код митова и легенди се од интернационалних помињу: Нибелунзи, Грал, Роланд, Робин Худ; а од домаћих, епска поезија. Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања 2003, 10-14.

⁷⁷⁸ У другом разреду гимназије, то је у оквиру теме „Средњовековни свет од 12. до 15. века“: Успон западно-европских монархија - Француска, Енглеска, Немачка. Потом, у трећем разреду, у оквиру теме „Апсолутне феудалне монархије (16-18. век), реч је о: Низоземској, Енглеској, Француској, Русији, Пруској, Хабзбуршком царству.

Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму за гимназију 2003, 10-17.

⁷⁷⁹ Исто, 11.

⁷⁸⁰ Исто, 13.

⁷⁸¹ На пример: 4. тема у другом разреду – Српски народ и његови суседи од 12. до 15. века (постанак и развој босанске државе; Зета за време Балшића и Црнојевића); теме у трећем разреду - 3. тема: СРПСКИ НАРОД ПОД ТУРСКОМ ВЛАШЋУ (16-18. ВЕК) - живот српског народа у Турској, отпор хришћанске раје; 4. тема: СРБИ ПОД ХАБЗБУРШКОМ И МЛЕТАЧКОМ ВЛАШЋУ - српски народ у Војној крајини, цивилној Хрватској и Славонији, сеобе у Русију; Положај Срба у Угарској; Срби под режимима Марије Терезије и Јосифа; Дубровник и Срби у Млетачкој Далмацији и Боки. Исто, 13.

⁷⁸² У програму за четврти разред гимназије, у 2. теми пише: НЕЗАВИСНЕ ДРЖАВЕ: СРБИЈА И ЦРНА ГОРА - грађанска демократија - Србија (1903-1912); Европски и балкански оквири српске историје: Срби у Аустро-Угарској, јужна Угарска, БиХ, стара Србија и Македонија. Исто.

кроз упознавање личне, породичне и локалне историје.⁷⁸³ У упутствима за остваривање програма у гимназији стоји као врло важна препорука да се на часовима историје читају и анализирају историјски извори,⁷⁸⁴ што указује на постепено укључивање све више учења о методологији и њене конкретне примене у редовној настави.

Године 2006. усвојени су нови правилници за програме наставе историје у основној школи. Претходна тематска подела градива, која је била актуелна за садржаје програма петог и шестог разреда, нестала је.⁷⁸⁵ Нови програми за седми и осми разред написани су по угледу на програме за трећи и четврти разред гимназије.⁷⁸⁶ Иако је у периоду од 2009. до 2011. године дошло до укључивања међупредметних компетенција и стандарда постигнућа ученика, нове верзије програма за наставу историје у основној школи и гимназији нису донеле значајније измене самог градива. Садржаји су и даље највећу пажњу посвећивали изучавању прошлости српског народа уз наставне теме које су се бавиле ширим, најчешће европским контекстом (у завршним разредима и обрадом историје 20. века, предвиђало се и учење о Северној Америци уз спорадична помињања остатка света). Међутим, попут програма из 2003. и у овима је доминирала подела између лекција које су се бавиле националном и тзв. „општом“ историјом. Што се тиче укључивања тема које се не баве искључиво политичком историјом доминантних друштвених група, приметно су временом постајале све присутније лекције о приватном животу, култури и слично, али је укључивање жена, деце, или чак друштвено-мањинских група (етничких, верских, сексуалних) било занемарљиво. Анализа садржаја програма наставе и учења из првих петнаест година 21. века показује да је историја у школама наставила да се изучава као један хронолошки наратив (покушај увођења тематског приступа је и сувише кратко трајао) чији је фокус превасходно био на националној политичкој историји. Представљање историје европских држава, поготово држава које су обележиле одређене епохе, могло би се тумачити као потреба за указивањем на везе које су постојале и заједничку припадност европској култури и традицији. Но, сама структура садржаја и, готово изолованост „националних“ тема остављају утисак површности целокупног процеса повезивања.

Од 2018. године до данас

Усвајање новог Закона о основама система образовања и васпитања 2017. године пратила је и нова промена програма наставе и учења за предмет историја прво у основној школи, а потом и у гимназији. У погледу садржаја, највећа новина су биле нове хронолошке границе постављене између градива које се изучава у различитим разредима. Док су правилници из претходних година прописивали да се у шестом разреду историја изучава закључно са периодом позног средњег века, сада је тај опсег проширен до почетка 18. века и успостављања апсолутистичких монархија и највећег успона Османског царства.⁷⁸⁷ Дошло је до измена и у седмом разреду где се настава историје, према новом програму, завршавала лекцијама о Првом светском рату, за разлику од претходних година када се на последњим часовима у школској години учило о последњим деценијама 19. века.⁷⁸⁸ Овим је омогућено да се у програмима за осми разред предвиди више времена и простора за обраду најрецентније прошлости како у свету и Европи, тако и у Србији. Другим речима, у последњим програмима наставе и учења за

⁷⁸³ У петом разреду уводне лекције су насловљене „УВОД У ПРОУЧАВАЊЕ ПРОШЛОСТИ“ и садрже потцелине: 1) Прошлост; 2) Време; 3) Простор; 4) Ја и моје непосредно окружење (лична, породична и локална историја). Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања 2003, 10-14.

⁷⁸⁴ Правилник о програму огледа за гимназије 2003, 50-60.

⁷⁸⁵ Република Србија. (2006). *Правилник о наставном плану и програму за пети и шести разред основног образовања и васпитања*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 6/2006, 67-68.

⁷⁸⁶ Република Србија. (2006). *Правилник о изменама Правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 9/2006, 48-50.

⁷⁸⁷ Правилник о плану наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања 2018, 77-351.

⁷⁸⁸ Правилник о програму наставе и учења за седми разред основног образовања и васпитања 2019, 61-172.

основну школу, теме као што су крај хладног рата, распад Југославије, ратови на њеном простору постале су у пуној мери заступљене.⁷⁸⁹

Још једна новина нових програма су образовни исходи представљени у табели заједно са садржајима програма. Ови исходи врло детаљно и конкретно описују шта се од ученика очекује након одржаних лекција и, као и саме наставне теме и јединица, указује на тенденције које су тренутно доминантне када је градиво наставе историје у питању у српском образовном систему. Њихова анализа показује да се од самих почетака учења историје у школи, односно петог разреда и првих часова историје, предвиђа да ученици развијају вештине историографског заната – да се упознају са хронологијом, периодизацијом и историјским изворима.⁷⁹⁰ Континуитет и промене су такође концепти историјског мишљења који се суптилно провлаче кроз садржај, али и прописане исходе.⁷⁹¹ У погледу развитка вештина историјског мишљења, програм за седми разред доноси исходе који налажу мало продорнију анализу извора, односно предвиђају да ће по завршетку часова историје, ученици бити у стању да „*уочавају специфичности у тумачењу одређених историјских догађаја и појава на основу поређења извора различитог порекла*“, или „*уоче пристрасност, пропаганду и стереотипе у садржајима историјских извора*“.⁷⁹² Поготово први поменути исход јасно упућује на употребу мултиперспективног приступа. У истом програму се такође може уочити и још присутније повезивање прошлих феномена са обележјима савремених друштава. Тако исходи усмеравају и на препознавање историјске подлоге савремених институција и друштвених појава, као што су: грађанска права, парламентаризам, уставност, итд.⁷⁹³ Већина исхода који указују на развитак историографских вештина код ученика се из разреда у разред усложњава. Тако се, на пример, на крају основне школе очекује да ће ученик бити у стању да анализира позицију аутора поредећи различите изворе о истој историјској појави или догађају.⁷⁹⁴ Ово потврђује жељу за увођењем концепата историјског мишљења у наставу историје у Србији која је отпочела последњом реформом програма наставе и учења и њихово приближавање пракси.

Садржаји програма, као и до сада, претежно се баве темама из националне и европске историје. Чак се и кроз поједине образовне исходе упућује да би ученик на крају часова требало да „*на основу датих примера, изводи закључак о повезаности националне историје са регионалном и европском (на плану политике, економских прилика, друштвених и културних појава)*“.⁷⁹⁵ Светска историја више се укључује у наставним јединицама од раног новог века, прво у контексту географских „открића“ и колонизације где је предвиђено да се говори о сусрету са ваневропским цивилизацијама Северне и Јужне Америке, Индије, Африке, Кине,

⁷⁸⁹ Правилник о програму наставе и учења за осми разред основног образовања и васпитања 2019.

Овде је важно нагласити да су ове теме заступљене у програмима, али не и нужно у самој наставној пракси. До сада рађена истраживања показују да, мада су прописане наставним програмом, како ће се ове теме предавати и да ли уопште зависи ипак од наставника и могућности којима располаже. Погедати више у: J. Savicka and A. Radaković, *Learning History that is not yet History: Teaching the Wars of the 1990's*, EuroClio – European Association of History Educators, 2023. Током писања ове дисертације, удружење УДИ – Еуроклио из Србије отпочело је истраживање управо на тему заступљености делова прошлости у школама у Србији. Резултати се ишчекују.

⁷⁹⁰ Неки од образовних исхода који сведоче о томе су – по завршетку разреда ученик ће бити у стању да: „*разврста историјске изворе према њиховој основној подели*“; „*прикупи и прикаже податке из различитих извора информација везаних за одређену историјску тему*“; или „*идентификује узроке и последице грчко-персијских ратова и Пелопонеског рата*“.

Правилник о плану наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања 2018, 77-351.

⁷⁹¹ Један од образовних исхода наводи да ће по завршетку шестог разреда ученик бити у стању да „*на понуђеним примерима, разликује легенде и митове од историјских чињеница, као и историјске од легендарних личности*“.

Исто.

⁷⁹² Правилник о програму наставе и учења за седми разред основног образовања и васпитања 2019, 11.

⁷⁹³ *Исто*, 111.

⁷⁹⁴ Правилник о програму наставе и учења за седми разред основног образовања и васпитања 2019.

⁷⁹⁵ Правилник о плану наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања 2018, 310.

Јапана и Аустралије.⁷⁹⁶ Потом, у седмом разреду, превасходно је фокус на историји Европе и српске државе и народа, уз по који осврт на догађаје који су обележили историју Сједињених Америчких Држава. Има помена и других делова света, али претежно у контексту формирања и руковођења европским колонијама на другим континентима.⁷⁹⁷ У осмом разреду, као и у претходним програмима, посвећене су лекције светској историји.⁷⁹⁸ Међутим, на основу начина презентовања ових тема у садржајима програма може се закључити и даље постојање евроцентричног приступа настави историје.

Нов образовни закон, а самим тим и нови програми, посветили су више пажње људским правима и идејама о родној, верској и етничкој равноправности, што је заправо у потпуности у складу са савременим европским тенденцијама у домену наставе историје.⁷⁹⁹ Од ученика се рецимо, на крају осмог разреда основне школе, очекује да препознају како су културне интеракције, и сарадња различитих етничких и социјалних група утицали на политички, друштвени и привредни живот, као и да могу да образложе утицај различитих друштвено-економских система на свакодневни живот људи.⁸⁰⁰ Укључивање различитих друштвених и родних структура се такође провлачи кроз садржај и исходе програма наставе и учења за све разреде основне школе.⁸⁰¹ Анализа нових програма заиста упућује да се отвара простор изучавању обичних људи у прошлости укључујући дуго историографски занемариване историје жена, деце, итд.⁸⁰² Са друге стране, не може се рећи да се ситуација знатно побољшала када су у питању националне или верске мањине. Прича о мањинским друштвеним групама је претежно присутна, као и у већини програма од двехиљадитих година, кроз лекције о положају српског становништва у другим државама.⁸⁰³ Учење о прошлости суседних народа или о прошлости региона у 20. веку није толико заступљено према ономе што је наведено у овим програмима наставе и учења. Из анализе новореформисаних програма за основну школу такође се може видети да су уведене новине у процес наставе историје требало да ученике подстакну на активно деловање, попут – исказивања одговорног односа према културно-историјском наслеђу сопственог и других народа, изражавања ставова, заснованих на историјским аргументима, уважавајући мишљење саговорника, и чак дискутовања о могућим начинима превенције конфликта. Међутим, иако је отворен простор за упознавање различитости и стварање сигурније атмосфере за њено прихватање, не може се рећи да су све мањинске или друштвено угрожене групе наишле у потпуности на препознавање у садржајима који би требало да се обрађују на часовима историје.

Садржаји програма наставе и учења за предмет историја у гимназијама такође су подлегли реформи након 2017. године. Овом приликом, поново је уведен тематски приступ, са посебним додатком у виду изучавања појава дугог трајања. Програми за све разреде гимназије подељени су на шест или седам поглавља која обухватају различите аспекте историјског периода који се

⁷⁹⁶ Исто, 310-311.

⁷⁹⁷ Правилник о програму наставе и учења за седми разред основног образовања и васпитања 2019, 11.

⁷⁹⁸ Правилник о програму наставе и учења за осми разред основног образовања и васпитања 2019.

⁷⁹⁹ У програму наставе и учења за осми разред наведена су два исхода у вези поштовања људских права: 1. *Ученик ће бити у стању да препозна, на примерима из савремене историје, важност поштовања људских права;* и 2. *Ученик ће бити у стању да наведе примере како су идеје о родној, верској и етничкој равноправности утицале на савремене политичке прилике и развој друштва.* Исто.

⁸⁰⁰ Исто.

⁸⁰¹ На пример, програмом за шести разред предвиђена је лекција „Свакодневни живот у Европи и српским земљама (двор и дворски живот, живот на селу и граду – занимања, родни односи, правоверје и јереси, куга)“, док је прати образовни исход – ученици ће на крају часова моћи да „*пореде положај и начин живота жена и мушкараца, различитих животних доби, припадника постојећих друштвених слојева, у средњем и раном новом веку*“.

Правилник о плану наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања 2018, 310.

⁸⁰² Мада је и даље претежно фокус на владаркама и истакнутим појединкама.

⁸⁰³ Попут рецимо једне од наставних теме у шестом разреду – „Живот Срба под османском, хабзбуршком и млетачком влашћу (обнова Пећке патријаршије; мењање верског и културног идентитета – исламизација, покатоличавање, унијаћење; учешће у ратовима, отпори и сеобе, положај и привилегије, Војна крајина)“. Исто.

изучава у одређеном разреду. Другим речима, хронолошки приступ није изгубљен, само им је придодат тематски. Поред „Основа историјског истраживања“ који представља уводно поглавље и које налаже учење о методологији историје као научне дисциплине, као и истраживање специфичних концепата историјског мишљења у сваком разреду, програми укључују: „Кључне феномене, процесе, личности“ (или слично⁸⁰⁴), „Државу и институције“, „Социјалне и привредне односе“, „Културу и свакодневни живот“ и „Појаве дугог трајања“ (понекад укључујући цивилизацијске тековине те епохе).⁸⁰⁵ Ово увођење одређених историјских феномена који припадају дугорочним процесима или концептима првог реда заиста представља велики иновативни корак.

Појаве дугог трајања које су уведене у нове наставне планове и програме историје у служби су образовног алата за превазилажење хронолошког јаза, обухватајући развој историјских феномена од почетака цивилизације до савременог доба. Ове теме обрађују историјска питања са савременим значајем, која су лако препознатљива у свакодневном животу и окружењу.

У првом разреду гимназије акценат је на *миграцијама*. Истражује се историјска димензија, узроци и последице миграција од праисторије до данашњих дана, са посебним фокусом на најважније миграционе таласе, укључујући савремене миграције и етничка расељавања која се могу ставити у шири европски контекст. Тема у другом разреду – *Мит, легенда и историја као наука*, истражује значај и улогу митова и легенди у прошлости, са посебним освртом на савремене политичке, етничке, националне или расне митове који су покренули сложене историјске феномене. У трећем разреду, тема *Комуникација – некад и сада*, усмерава ученике на истраживање историјског контекста и значаја комуникације у прошлости, наглашавајући интеркултурне односе, геополитичке и економске последице, трансформације и еколошки утицај у европском оквиру. Четврти разред, и тема *Права појединаца и група – некад и сад*, подиже свест о правима појединаца и социјалних група у различитим историјским периодима, са посебним акцентом на развој људских права од 19. века до данас, укључујући права мањина, кршење људских права, дискриминацију и међународне механизме за превенцију и заштиту.⁸⁰⁶ Ова подела на теме, као ни увођење појава дугог трајања, нису пореметили некадашњу хронолошку поделу и који се историјски периоди уче у ком разреду. Предност коју је оваква структура програма донела, јесте између осталог константно подсећање на градиво, односно на историјске епохе које су се обрађивале или ће се обрађивати у другим разредима. На тај начин би требало ученицима да се олакша процес учења, и потенцијална припрема завршног испита када се једног дана буде отпочело са тим.

Садржаје програма наставе и учења за гимназије, као и у програмима за основну школу, прате такође образовни исходи. Већина исхода у свим разредима развитак вештина критичког мишљења. Међутим, има и оних који се односе на стицање знања о прошлости на националном, регионалном, европском и светском нивоу,⁸⁰⁷ као и оних који би да наговесте јачу инклузивност и ширење фокуса са доминантне приче о мушким представницима владајућих слојева.⁸⁰⁸ Кључни појмови наведени у програмима упућују да ће реч у лекцијама бити на националној и европској историји, која претежно подразумева, у зависности од историјског периода мењају се називи, али то су историје Велике Британије, Француске, Немачке, Хабзбуршког царства (укључујући Мађарску), Италије, Русије, Грчке (највише као Византија) и Турске (Османско царство). Ово се заправо скоро уопште не разликује од

⁸⁰⁴ Сам назив варира од разреда до разреда, али то је суштина.

⁸⁰⁵ Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназију 2020.

⁸⁰⁶ Исто.

⁸⁰⁷ Ученик ће бити у стању да: „...на основу датих примера изводи закључак о повезаности појава и процеса из националне историје са појавама и процесима у регионалним, европским и светским оквирима“. Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназију 2020, прописани исход у 2, 3. и 4. разреду.

⁸⁰⁸ Попут, ученик ће бити у стању да: „...анализира положај и начин живота деце, жена и мушкараца, припадника различитих друштвених слојева и мањинских група у средњем и раном новом веку“. Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназију 2020, прописани исход у 2. разреду, али има сличних за друге разреде.

претходних програма. Од земаља из региона, међу појмовима помињу се само оне које су у неком тренутку биле у државној заједници са Србијом или чији се племство или владари третирали као обласни господари – Босна и Црна Гора,⁸⁰⁹ што такође није новина.

Нови програми наставе и учења за предмет историја у гимназијама упућују на значајан корак ка укључивању европске димензије у наставу историје у Србији. Фокусирање на образовне исходе и процес учења, као и експлицитно увођење концепата историјског мишљења и дугорочних историјских феномена, у великој мери је у складу са принципима које су предлагали различити истраживачи методике наставе историје, попут Ставуле Филипу или Роберта Страдлинга. Међутим, неки аспекти, као што су избор тема, требало би да се додатно разраде и усаврше, јер тренутни садржај може изазвати конфузију међу наставницима. Недовољно јасно укључивање како жена, тако и мањинских група, али и историја суседних земаља, такође може слати збуњујућу поруку приликом планирања и реализације наставе, и тако додатно отежати имплементацију идеја предложених новом реформом.

2.3.3. Реакције стручне јавности на програме наставе и учења за предмет историја

Деведесетих година 20. века, простор Балканског полуострва, а поготово некадашње југословенске државе, постаје предмет интересовања бројних истраживача из области наставе историје. Истраживање тзв. „постконфликтних друштава“ и значај улоге учења о прошлости у таквим друштвима покренуло је талас програма и пројеката, али и истраживања како курикулума и уџбеника историје, тако и саме наставе из овог предмета у школама.⁸¹⁰ Када се говори о наставницима историје у Србији, крајем 20. и почетком 21. века није било свеобухватнијих испитивања који су изоловано пратили само њихову праксу и проблеме са којима су се суочавали.⁸¹¹ Међутим, 2016. године Центар за демократију и помирење у Југоисточној Европи (CDRSEE) и Европско удружење наставника ЕУРОКЛИО покренули су пројекат еПАКТ.⁸¹² Пројекат је реализован у сарадњи са удружењима наставника историје у Албанији, Босни и Херцеговини, Косову*, Северној Македонији, Црној Гори и Србији у оквиру кога је спроведено истраживање управо са наставницима историје из ових земаља. Овом приликом, пружена је могућност наставницима из Србије да изнесу сопствено виђење целокупног наставног процеса када је учење историје у питању, што је за потребе ове тезе и, мада то конкретно није била тема истраживања, створило јединствену шансу увида у њихову рефлексију на све промене које су се догађале у претходне скоро две деценије.⁸¹³

Комбинованом методологијом обрађене су теме: иницијалног образовања наставника, курикулума и уџбеника, процедура запошљавања и професионалног развоја, школске средине, наставне праксе и тешких тема. У анализи европске димензије образовања, али и целокупног процеса демократизације који је, макар декларативно, био на снази у српском образовном систему од двехиљадитих година, занимљиво је да су наставници из Србије ниво демократије у школству оценили просечним. Док су своје учествовање у одабиру уџбеника представили као врло често и значајно, то се не може рећи за консултовање при креирању курикулума или образовних политика у земљи.⁸¹⁴ Другим речима, ови резултати упућују на потребу наставника

⁸⁰⁹ Исто.

⁸¹⁰ W. Höpken, *Oil on Fire? Textbooks, Ethnic Stereotypes and Violence in South-Eastern Europe*, Hahnsche Buchhandlung, Hanover 1996; Council of Europe, *The structures and standards of initial teacher training for history teachers in South Eastern Europe*, European Commission, Strasbourg 2004; C. Koulouri, *Clio in the Balkans: the politics of history education*, Center for democracy and reconciliation in Southeast Europe, Thessaloniki 2002.

⁸¹¹ Постојало је доста истраживања уџбеника историје и наратива о прошлости који утичу на наставу историје, али не и самих истраживања конкретно са наставницима који предају овај предмет.

⁸¹² еПАКТ – Educational Partnership for Advocacy, Capacity Building and Transformation.

⁸¹³ Истраживање је публиковано као: D. Maric, and R. Jovanovic, *Teachers on Teaching: How Practitioners See The Current State And Future Developments In History Education Across The Western Balkans* (Rep.). Hague, EUROCLIO, The Netherlands 2017.

⁸¹⁴ Исто, 25-26.

за већом слободом у планирању своје наставне праксе. Са друге стране, у истом истраживању, већина наставника је рекла да би волела да има прескриптивнији курикулум. Тачније, наставници би волели да курикулум пружа више инструкција у погледу садржаја, али и метода и приступа који би требало да се користе на часовима. Ови резултати врло су збунили ауторе истраживања, јер су претходно курикулуми већ оцењени као врло прескриптивни и да не пружају довољно слободе наставницима за самостално креирање садржаја.⁸¹⁵ Међутим одговор на овакву контрадикторност би се потенцијално могао тражити у несигурности наставничке позиције у савременом друштву. За социјалне притиске којима подлежу наставници, а поготово наставници историје због тема којима се баве, неретко је решење управо у „званично прописаном“ и што више тога пропис садржи, више се може „безбедно“ користити у пракси.

Двосмислени резултати када је у питању однос наставника према курикулуму из историје такође се може објаснити дугогодишњим доминантним наративима заступљеним у настави историје на подручју Балкана и пост-југословенског простора. Према анализи коју су спроводили стручњаци окупљени око Центра за демократију и помирење у Југоисточној Европи почетком 21. века, задатак и улога наставе историје у овим земљама је да пренесе јединствен, етнички обликован наратив где је пажња искључиво посвећена „нама“. „Други“ су такође постојећи, али у својству антихероја.⁸¹⁶ Када се ово узме у обзир, јаснији су и изазови са којима се наставници суочавају уколико се одлуче на корак мењања улоге свог предмета и оваквог наратива.

Ситуација се од раних двехиљадитих ипак мало променила. Увођењем компетенција настава историје постала је усмеренија на ученика. Отворено је тржиште за уџбенике и наставницима је омогућен значајан број различитих семинара и тренинга за усавршавање наставне праксе. Све је то имало утицаја и на поједине новине у наставним методама и приступима. Резултати еПАКТ истраживања су показали да мада су и даље најзаступљеније традиционалне методе подучавања,⁸¹⁷ наставници све чешће користе партиципаторне или чак активне методе (попут: играња улога, брејнсторминга, истраживања). Међутим, из резултата се такође може видети да је фактографско знање и даље имало примат у односу на процедурална или метакогнитивна знања.⁸¹⁸ Ово све указује да је званична тенденција промене парадигме наставе историје актуелна у првих деценију и по 21. века ипак остала на једном површинском нивоу. Образовни систем јесте донекле отворио могућност за промену приступа, а самим тим и улоге наставе историје, али је у пракси то стигло до мањег броја наставника чије су личне карактеристике и околности омогућиле имплементацију и реализацију. Оно што овом истраживању пружа додатну вредност, јесте то што су се аутори такође посветили тзв. „тешким темама“ у настави историје и са наставницима разговарали о начинима на које се са њима суочавају. Одговори које су добили су били врло подељени и поново показали колико се целокупан наставни процес заснива на индивидуалним разликама и схватањима улоге наставника и предмета који предаје.⁸¹⁹ То само иде у прилог претходно поменутој тези да ни систем, а ни друштво, нису ни петнаест година касније били спремни да пруже потпуну подршку промени задатка и циљева наставе историје.

Можда најбурније реакције међу наставницима историје у Србији изазвале су последње реформе програма наставе и учења започете 2018. године. Програми за основну школу највећу промену су претрпели у померању хронолошке границе у шестом, седмом и осмом разреду, односно – рани нови век је пребачен у шести, у седмом разреду се учи све до краја Првог светског рата, а у осмом се оставља више простора и часова за учење савремене историје до прве деценије 21. века. Овим јесте остављено више могућности и за тему која се сматра можда

⁸¹⁵ Исто, 30.

⁸¹⁶ Koulouri, *нав. дело*.

⁸¹⁷ Традиционалне методе би биле: предавања, дискусије, демонстрација, рад са текстом, мапом, другим визуелним материјалима.

⁸¹⁸ Maric, Jovanovic, *нав. дело*, 28-29, 35.

⁸¹⁹ Исто, 36.

најосетљивијом и најконтроверзнијом у савременој настави историје у Србији – распад Југославији и ратови који су је пратили. То је изазивало, и даље, изазива бројне контроверзе,⁸²⁰ али дефинитивно не толико међу стручном јавношћу (професорима и наставницима историје) колико реформа програма за гимназије.

Године 2021. група професора и наставника историје објавила је проглас с намером да одбаци и дискредитује реформисане наставне програме за гимназије и средње стручне школе. Овај проглас био је упућен тадашњој премијерки⁸²¹ и министру просвете,⁸²² и подржан јавно доступном петицијом.⁸²³ Проглас и петиција добили су подршку немалог броја државних медија. Међутим, детаљна анализа текста прогласа открила је да његови аутори можда нису у потпуности упознати са структуром и суштином реформисаних програма или са новоуведеним концептима образовања оријентисаним ка исходима.

Прва и највише узнемирујућа ставка нових програма, према ауторима текста прогласа, била је „напуштање“ принципа хронологије, који се сматрао „стубом“ историје као науке, и његова „замена“ тематским приступом. Замена принципа би потенцијално водила губитку рационалног осећаја за време и простор, што је, према ауторима, од кључног значаја за националну и критичку свест. Ова тврдња је врло важна и било би је неопходно преиспитати да је принцип хронологије заиста замењен. Хронологија је и даље веома присутна, али јој је дата нова, тематска димензија ради бољег разумевања историјских феномена и процеса што се види из самог програма. Према програму, ученици треба да добију више од пуне историјске информације, која је данас лако доступна на интернету, а обрађивање одређене теме (што омогућава развијање неколико различитих концепата историјског мишљења) током године било је једно од решења које је понудила нова реформа.

Већина осталих примедби на нове наставне програме односила се на количину и садржај, и да нови, садржајно богати, програми могу само отежати образовни процес ученицима који су већ преоптерећени бројним школским предметима. Истовремено се наводи како *„Уместо да смо се угледали на руски принцип о два посебна предмета: општој и националној историји у сва четири разреда средњих школа и гимназија, наши реформатори су довели до тога да се историја као наставни предмет укида у средњим стручним школама“*.⁸²⁴ Занемарујући контрадикцију у овим тврдњама, треба нагласити да је у наставним програмима, структурираним на овај реформисани начин, садржај заправо смањен и фокусиран, што би требало да олакша процес учења и разумевања како прошлости, тако и њеног утицаја на садашњост.

Језик којим је писана ова петиција врло је страствен и чак може бити окарактерисан популистичким, поготово у реторичком и болдованом питању на крају текста – *„Осиромашује се најдиректније национална и критичка свест, а то је први корак ка добровољном сужањству. Да ли је то оно што желимо нашој деци?“* Поред забринутих наставника и родитеља, проглас су подржали и поједини уважени интелектуалци и историчари. Уз такав друштвено-педагошки ауторитет и пријемчиву форму, ова петиција наишла је на велики одзив у медијима што указује на одређена друштвена гихања у смислу већ поменутих тенденција ретрадиционализације како образовног система, тако и самог друштва. Међутим, оно што је

⁸²⁰ Године 2021. у медијима је нападнуто удружење наставника историје УДИ – Euroclio због семинара за усавршавање наставника на тему распада Југославије и ратова деведесетих. Иако акредитован и одобрен, семинар и његови реализатори нашли су се на мети медија и шире јавности између осталог зато што је идеја била обучити наставнике за употребу архиве Хашког трибунала приликом предавања ових лекција. Један од наслова у дневним новинама гласио је: „СКАНДАЛ: Хаг и његов лоби убацују своје лажи у удзбенике историје. (Адвокат Тома) Фила: Ово неће ући у књиге поштенних професора.“ Доступно на: <https://www.kurir.rs/vesti/politika/3755835/skandal-hag-i-haski-lobi-guraju-svoje-lazi-u-udzbenike> (приступљено 17.03.2026).

⁸²¹ Премијерка је била Ана Брнабић.

⁸²² Министар просвете је био Бранко Ружић.

⁸²³ Онлајн петиција „Захтев да се по хитном поступку укине реформисани програм наставе историје у гимназијама и средњим стручним школама“ <https://www.peticije.online/328184> (приступљено 09.01.2025).

⁸²⁴ У тексту петиције. *Исто*.

ову целокупну акцију учинило додатно значајном за потребе израде ове тезе јесу категоричко одбијање реформисаног програма управо због оних елемената који се могу класификовати као кључни у јачању европске димензије у настави историје у Србији и аргументација за одбијање која је више заснована на идејама о улози наставе историје у образовању, него на конкретним проблемима наставног процеса. Због свега наведеног, од велике важности било је директно доћи у контакт са наставницима историје и питати их о проблемима и изазовима са којима се суочавају у погледу измена наставног програма које су пратиле последњу реформу.

Истраживање спроведено са наставницима о реформи наставних програма историје започето је 2019. године. Тада су били интервјуисани наставници средњих школа како би поделили искуства о новим програмима и њиховој практичној примени, која је у том тренутку била у раној фази. Наредне године истраживање је проширено, али је због пандемије COVID-19 морало бити одложено. У тој фази је спроведено пет интервјуа са наставницима из различитих делова Београда. Упитник је садржао осам питања која су се бавила иновативношћу програма, разликама у односу на претходне наставне планове, изазовима, методама наставе, коришћењем претходног знања ученика, искуствима са старим и новим програмима, као и реакцијама ученика и развијањем компетенцијама.⁸²⁵

Анализа одговора указала је на сличне ставове. Већина наставника изразила је сумњу у иновативност реформе, приписујући већу важност ентузијазму наставника него самом садржају програма. Прилагођавање савременим наставним методама доживљено је ограниченим услед традиционалних педагошких приступа стечених током иницијалне обуке наставника. Као главни изазов, наставници су истакли недостатак претходног знања ученика, јер нови програми претпостављају стандарде који би требало да буду усвојени у основној школи (што није увек случај). Такође, навели су да до тада публиковани уџбеници историје нису били адекватни, и да је неопходно користити додатне ресурсе како би се настава унапредила.⁸²⁶ Резултати ове прве фазе истраживања готово у потпуности су се поклопили са резултатима истраживања спроведеног у оквиру еПАКТ пројекта рађеног неколико година раније.

Што се тиче реакција ученика на нове наставне методе, оне су биле разнолике. Док су неки наставници приметили општу незаинтересованост, други су забележили позитивне промене, посебно када су користили методе засноване на истраживању и интерактивној настави. Испоставило се да искуснији наставници често показују отпор према променама, док су млађи отворенији за нове приступе. За успешну примену програма, наставници су нагласили потребу за додатним прилагођавањем програма како би се превазишли постојећи изазови.⁸²⁷

Истраживање је настављено на јесен 2023. године. Том приликом је интервјуисано шест нових наставника средњих школа, који су изразили своја мишљења о реформи, описали како су је применили у пракси и у којој мери су у наставу укључили аспекте европске димензије образовања. Упитник је обухватио четири главне теме: аутономију у планирању и извођењу наставе, репрезентацију маргинализованих група, коришћење извора и концепата историјског мишљења, као и општу перцепцију реформе.⁸²⁸

Сви интервјуисани наставници су оценили да реформисани програми пружају довољно слободе за прилагођавање садржаја и метода потребама ученика. Посебно су истакли значај развоја критичког мишљења, као и флексибилност у постизању образовних циљева. Ипак, поједини су навели изазове у балансирању прописаних стандарда и своје наставне праксе, посебно у укључивању различитих перспектива и концепата историјског мишљења. Што се

⁸²⁵ Првобитни резултати су објављени у чланку професора др Марка Шуице и Ане Радаковић – M. Šuica, and A. Radaković, "New Educational Concepts in the Reformed History Teaching in Serbia", *Limes* + 2/2020, 33-55.

⁸²⁶ Исто, 50-53.

⁸²⁷ Исто.

⁸²⁸ Резултати су објављени као самостални истраживачки рад у публикацији Савета Европе – A. Radaković, „Strengthening the European dimension through curriculum reform in Serbia“, In: *Renewing History Education to Uphold Democracy. Enhancing innovation in history education to strengthen democratic culture in Europe*, Council of Europe, Strasbourg 2024, 19-62.

тиче репрезентације маргинализованих група, већина наставника је укључила теме о женама, националним и верским мањинама, али углавном у контексту ратних дешавања или заједничког живота. Сексуалне и/или родне мањине и особе са инвалидитетом су мање заступљене у наставним материјалима, што су наставници препознали као простор за побољшање.

Употреба дигиталних алата и историјских извора је на основу одговора наставника врло разнолика. Док су неки изјавили да активно користе ове ресурсе за обогаћивање наставе, други су поменули да их мање користе, или уопште не користе. Наставници који су имали потврдан одговор, истакли су њихову важност у ангажовању ученика и промоцији дубљег разумевања историјских концепата. Већи изазов сви интервјуисани видели су у примени концепата другог реда (концепата историјског мишљења) и прилагођавању новим програмима. Премда подржавају пажњу посвећену појавама дугог трајања и компаративну анализу, приметили су да неки аспекти уџбеника и програма нису у потпуности усклађени. Четири од шест наставника изјавили су да су у потпуности применили реформу, док су преостала два делимично прилагодила програм својој пракси, често мењајући прописани редослед тема. Сви су нагласили потребу за јаснијим представљањем тема, посебно за ученике без претходног искуства с овим приступом. Уџбенике су генерално оценили усклађеним с програмима, али су такође указали и на недостатак мултиперспективности и једностране приказе у понуђеним изворима. Истовремено су примећене и разлике у интерпретацији принципа реформе међу ауторима уџбеника, што је довело до различитих приказа истих тема.⁸²⁹

Још једно истраживање омогућило је увид у перцепције наставника, али овог пута целокупног образовања на пољу историје у Републици Србији. То је већ поменути *Први општи извештај* Опсерваторије за наставу историје у Европи, објављен 2023. године. Према овом извештају, 41% наставника који су се одазвали на попуњавање анкете види курикулум из предмета историја као врло флексибилан, што је више од оних који су одговорили неутрално или супротно. Више од половине (52%) сматра да је изводљиво испредавати прописану количину градива и већина (42%) је изразила мишљење да тренутни курикулум добро одговара на потребе и принципе различитости.⁸³⁰ У погледу уџбеника, 63% испитаних наставника историје из Србије сматра да уџбеници пружају адекватан материјал за развијање концепата историјског мишљења и вештина учења о прошлости и већина (40%) сматра да их уџбеници нимало не ограничавају у њиховој наставној пракси. Насупрот овоме, на питање да ли су уџбеници засновани превасходно на националном наративу, подједнак број испитаника (по 33%) је изјавио потврдно и одрично. Са друге стране, већина је става да историја жена и деце нису адекватно и у довољној мери приказани, као ни ромска популација. Што се тиче представљања различитих етничких, језичких и социо-културалних група, 46% наставника верује да су уџбеници испунили улогу, што није случај и са родно-сексуалним мањинама (44%). На крају, више од половине испитаних наставника сматра да уџбеници нуде релевантне и актуелне информације (56%) и да одговарају потребама ученика (52%).⁸³¹

Резултати извештаја Опсерваторије и претходно спроведених истраживања показују да се, макар из перспективе наставника, значајано појачало присуство европске димензије у настави историје, али исто тако и да је то процес који није завршен. Са друге стране, пак, јавна петиција која је нашироко у јавности узела маха пре неколико година указује да међу професорима, наставницима, историчарима и познатим интелектуалцима постоје тенденције категоричког одбацивања неких од идеја које би се могле сматрати аспектима европске димензије образовања, уз аргументацију да су опасне и да угрожавају „националну и критичку свест“. Отворена јавна дебата на ове теме није присутна у српском друштву.

⁸²⁹ Исто, 35-37.

⁸³⁰ Observatory on History Teaching in Europe. (2023). *OHTE General Report on the state of history teaching in Europe, Comparative Analysis*, Volume 2, 49-51.

⁸³¹ Исто, 76-86.

Програми наставе и учења из предмета историја у Србији током последње три деценије рефлектују сва политичка и друштвена превирања у земљи, што ова анализа треба да покаже. Како је почев од првих година 21. века званична државна политика претежно оријентисана прикључивању европској политичкој заједници, тако се и српски образовни систем у складу са тим мењао. Међутим, исто тако, понајвише због неиспуњених политичких претензија и амбиција, у јавном простору постали су присутни и гласови против укључивање елемената који би требало да промовишу ове идеје. Како је образовање и уопштено рад са младим осетљива тачка сваког друштва, јер се ту читавају све наде, али и страхови за његову будућност, школа и образовне институције постале су централно поприште ових борби. За сада, макар на основу анализе изнете у овом поглављу, може се закључити да је процес „европеизације“ образовања у Србији и даље у предности.

У погледу лекција о прошлости које би требало да доприносе овом процесу, према анализираним документима и резултатима истраживања, јасно је да оне постоје и да су све заступљеније. Но, оно што остаје као питање за будућност јесте – шта заправо те лекције доносе? Стандардизацијом и увођењем кључних компетенција за целоживотно учење и компетенција за демократску културу, настава историје је такорећи добила своју „употребну вредност“. Са оваквим знањима и вештинама ученици би требало да буду доста припремљенији за тржиште рада, и то на европском нивоу. Па ипак, мада је фокус на критичком мишљењу, људским правима и различитости, из једног од циљева наставе историје који је почетком двехиљадитих постао „препознавање припадности европској цивилизацији“ постепено су нестајали принципи антифашизма и анти-империјализма, да би на крају остало да часови историје треба да послуже неговању само једног колективног идентитета – националног. Каква је последица овако дизајнираних програма и у којој мери је могуће подједнако испуњење свих образовних циљева које настава историје са собом носи, остаје да се види.

3. Европска димензија у уџбеницима историје у Србији од 1990. године

Темом значаја уџбеника историје и анализом њихових садржаја бавили су се многи истраживачи. Готово у свим истраживањима централно место је заузимало испитивање званичног наратива према прошлости који је имала одређена власт у периоду којим се бави истраживање. Читање уџбеника као својеврсног историјског извора за разумевање политике и друштва у времену његовог настанка мото је којим су се водиле у својим студијама и најпрепознатљивије историчарке пост-југословенског простора када су у питању истраживања наставе историје и уџбеника из овог предмета – Дубравка Стојановић, Сњежана Корен и Драгица Кољанин. Да је уџбеник најјаснији производ доминантних политика сећања⁸³² и да је „политички пројекат који свака власт штимује према себи“,⁸³³ давно је потврђено у литератури. Такође је потврђено да он у потпуности рефлектује идеологију државе која га одобрава и публикује у одређеном тренутку.⁸³⁴ Међутим, теза италијанског историчара Стефана Петрунгара да је за већину грађана уџбеник вероватно једина књига о прошлости коју ће прочитати у животу,⁸³⁵ све је мање релевантна. Још почетком новог миленијума, Фалк Пингел, немачки историчар и истраживач познат по свом раду на интернационализацији наставе историје и ревизији школских уџбеника, закључио је да резултати анализе уџбеника не представљају уједно и адекватну рефлексију на сам наставни процес. Садржај и методе учења понуђене у уџбеницима можда пружају увид у званичне намере власти у погледу креирања погледа на прошлост, али не гарантују шта је оно што ће заправо стићи до ученика.⁸³⁶ Напредак у технологији и све чешће посезање за интернетом као главним извором информација о свему, па и о историји, дефинитивно је учинио да уџбеник више не буде кључно место за стицање знања. Уџбеник можда остаје једина књига, али не и једини и ученицима најважнији извор сазнања.

Са друге стране, када се говори о системима и државама насталим након распада Југославије, либерализација тржишта уџбеника такође је уздрмала идеју о њиховој неприкосновености као значајном носиоцу колективног памћења и тренутних политика сећања. Финално одобрење свакако да је давала и даје, држава, али како тумачити онда све те мање или више суптилне нијансе у интерпретацијама различитих аутора и издавачких кућа? Да ли је то заиста слобода мишљења и изражавања, а самим тим и другачијих наратива на којима ће се формирати будући грађани друштва, или спознаја да је поприште битке за сећање и идентитет у 21. веку напустило школу и школску књигу и преселило се на друга места?

У сваком случају, анализа уџбеника историје од огромног је значаја за потребе разумевања европске димензије у настави историје у Републици Србији. Не само што би требало да допринесе бољем разумевању онога што су прописивали, и шта данас прописују, програми наставе и учења, већ и да употпуни слику о званичном односу власти према усвајању и имплементирању европске димензије у свој образовни систем. Тако да, чак и вишеструкост уџбеника и готово опозитне презентације појединих историјских питања заправо воде циљу истраживања. Чињенице које носе са собом ови уџбеници, као и визуелни материјали и историјски извори који прате текстове, заједно чине наратив, односно интерпретацију прошлости која је ту представљена. Мада је Сњежана Корен у једном свом чланку навела да

⁸³² S. Koren, *Politike povijesti u Jugoslaviji (1945-1960). Komunistička partija Jugoslavije, nastava povijesti, historiografija*, Zagreb 2011, 17.

⁸³³ D. Stojanović, *Prošlosti dolazi. Promene u tumačenjima prošlosti u srpskim udžbenicima istorije 1913-2021*, Biblioteka XX vek, Beograd 2024, 9.

⁸³⁴ Д. Кољанин, *Израђивање идентитета: историја Југославије у уџбеницима за основне школе у Србији 1929-1952*, Филозофски факултет, Нови Сад 2014.

⁸³⁵ S. Petrungaro, *Pisati povijest iznova. Hrvatski udžbenici povijesti 1918-2004*, Zagreb 2009, 7.

⁸³⁶ F. Pingel, „How to Approach Europe? The European Dimension in History Textbooks“, In: *History for Today and Tomorrow. What does Europe mean for School History?*, edited by J. van der Leeuw-Roord, Korber Stiftung, Hamburg 2001, 207.

„историјска истина“ остаје тек идеал коме се тежи јер ниједан извештај о прошлости не може у потпуности пресликати прошлу стварност,⁸³⁷ можда управо овај „сусрет“ интерпретација успе да проникне у то какав је однос власти у Републици Србији према европској димензији образовања о прошлости.

3.1. Уџбеници о Европи – пројекти и иницијативе

У претходним поглављима већ је било речи о различитим иницијативама које су покретале различите европске институције како би се креирала заједничка историја Европе. Мада су се у основи свих тих иницијатива нашле идеје *Европске културне конвенције* о развоју националног доприноса заједничком европском културном наслеђу, односно укључивању националних историја у шири контекст прошлости континента,⁸³⁸ нису све оне подразумевале и писање уџбеника који би требало да представе разумљив и кохерентан поглед на историју Европе од антике или средњег века до данашњег тренутка.

Једну од иницијатива покренула је немачка издавачка кућа Фишер (Fischer Taschenbuch Verlag) 1996. године када је отпочела са публикавањем серију под називом *Европска историја* (*Europäische Geschichte*). Идеја у позадини ове серија била је да се историјске теме обрађују хоризонтално, тј. не појединачно за државе, већ да се пронађе оно заједничко и да се истраже разлике, прекограничне везе, утицаји, трансфер култура, друштва, економије и слично. Другим речима, књиге више нису биле структуриране по националним или регионалним аспектима, већ по историјским процесима који су утицали на шире друштво, попут – просветитељства, индустријализације, комунизма, итд. Овај пројекат је био замишљен као врло велики, у до 65 томова, али је објављено 21. Вредност оваквог приступа за међународну и европску сарадњу је била препозната и одређени томови су преведени захваљујући финансијској подршци Европске комисије 1999. године.⁸³⁹ Поред чињенице да су већина аутора ове серије били Немци, што намеће да им је немачка перспектива прошлости можда и била најближа, Фалк Пингел уочио је и недостатак неопходне методологије за писање квалитетног уџбеника. Упркос добром интегративном концепту, оценио је томове као врло опште и теоријске и недовољно корисне у настави.⁸⁴⁰

Други пројекат књига „заједничке“ европске историје, који Пингел такође врло критикује датира са краја деведесетих година 20. века и покренуо га је био професор историје са Универзитета у Монпелјеу, Шарл-Оливије Карбонел (Charles-Olivier Carbonell). Кроз овај пројекат, тим аутора је требало да осмисли интегрисани историографски и дидактички концепт који би требало да послужи како настави на факултетима, тако и у школама. Међутим, како су аутори дефинисали Европу као својеврсну „јединицу цивилизације“ која се једино разликује од других цивилизација, остало је врло упитно колико заправо овакав приступ може довести до разумевања прошлости на целокупном континенту.⁸⁴¹

Још један пројекат који је имао паневропски поглед на историју била је књига Нормана Дејвиса (Norman Davis) из 1996. године.⁸⁴² Није нужно претендовала на место уџбеника, али јесте била коришћена као стручна синтеза која је нудила бројне изворе и нове приступе. Велика предност ове књиге била је што је аутор настојао да источне делове европског континента — Балкан, Русију, централну Европу, и државе бившег Варшавског пакта — не третира само као периферију, већ као интегрални део европске историје. Истовремено је направљен покушај да се укључе теме националних, верских мањина (Јевреја, Рома, муслимана, итд), као и да се

⁸³⁷ S. Koren, „Poučavanje o interpretacijama.“ *Povijest u nastavi*, vol. 18, br. 5, Sveučilište u Zagrebu 2006, 186.

⁸³⁸ Council of Europe. (1954). *European Cultural Convention*.

⁸³⁹ Видети више о овоме на: https://buchmarkt.de/eu-fordert-europaische-geschichte-fischer-tb/?utm_source=chatgpt.com (приступљено 22.09.2025).

⁸⁴⁰ Pingel, „How to Approach Europe? The European Dimension in History Textbooks“, 222.

⁸⁴¹ Исто, 223.

⁸⁴² N. Davies, *Europe: A History*, Oxford University Press, Oxford 1996.

уведе снажна просторна компонента која је требало да омогући премошћивање националних граница. Ово подстицање на мултирегионални и компаративни приступ, и осветљавање мање познатих или често занемарених делова Европе, као и богатство илустрација, мапа, дијаграма, требало је да помогне визуелној оријентацији и асимилацији сложених промена кроз векове.⁸⁴³ Међутим, и овај пројекат је неопходно посматрати у контексту претензија новоформиране Европске уније у том тренутку, ка интеграцији некадашњих социјалистичких друштава. Све у свему, принцип који је Дејвис поставио да би уџбеник требало на првом месту да наглашава опште теме, а тек потом да се пружи осврт на посебна национална искуства, постао је нашироко прихваћен међу ауторима уџбеника у Европи.⁸⁴⁴

Приликом писања „историје Европе“ током последње деценије 20. века, дилема да ли се фокусирати на догађаје и феномене који повезују друштва и културе континента или управо посветити пажњу њиховим разликама, била је постојећа. У поглављу о европској димензији образовања и наставе историје било је знатно више речи о томе, али када се о њој говори у уџбеницима не смеју се заобићи ни два велика пројекта које је помињао и детаљније анализирао Роберт Страдлинг. У питању су уџбеник Фредерика Делуша (Frédéric Delouche)⁸⁴⁵ и књига историјских извора Хаген Шулцеа (Hagen Schulze) и Ине Улрике Паул (Ina Ulrike Paul).⁸⁴⁶ Док је уџбеник који је приредио Делуш представљао хронолошки преглед европске историје од праисторије до савременог тренутка заснован на принципу једне цивилизације коју одликују заједничке историјске појаве упркос постојању различитих култура, ауторски тим Шулце – Паул је више применио тематски приступ усредсредивши се на политичку историју и историју идеја. Тако да ова збирка извора доноси питања која би требало да подстакну анализу феномена као што су: рат и мир, слобода и деспотизам, хегемонизам и равнотежа сила, јединство и различитости итд. Овом својеврсном упоредном анализом националних историја унутар европског континента требало је да се истакне конфликтна природа историје европских друштава. Међутим, ни прво ни друго помоћно наставно средство нису успели да превазиђу ограничења својих приступа. Како Страдлинг наводи, у Делушовом уџбенику на крају је врло мало простора остављено за историју Русије и уопште источне Европе, за идеју Европе као мултикултуралне средине, историју која се бави женским питањем и положајем жена, и утицајем науке и технологије на друштво. Са друге стране, Страдлинг је био у потпуности свестан потенцијалних опасности тематског приступа који нуде Шулце и Паул – стицање фрагментиране слике историје Европе, као и могућност да се занемаре посебности народа и/или региона због усредсређености на општије моделе у служби упоређивања, па ипак је јасно уочио предности овог приступа за укључивање европске димензије образовања у наставу историје.⁸⁴⁷

У креирању уџбеника историје који су превазилазили искључиво националне оквири запажене су билатералне иницијативе. Најпознатији модел прекограничне сарадње оваквог типа били су немачко-француски заједнички уџбеници историје које је иницирала Француско-немачка канцеларија за младе,⁸⁴⁸ а подржале владе обе земље још раних двехиљадитих.⁸⁴⁹ Као што је објашњено у поглављу о европској димензији образовања, ово је једна од иницијатива где је кључну улогу одиграо Институт Георг Екерт (Georg Eckert Institute (GEI)), данас

⁸⁴³ Исто.

⁸⁴⁴ Pingel, „How to Approach Europe? The European Dimension in History Textbooks“, 224-225,

⁸⁴⁵ F. Delouche, editor, *L'Histoire de l'Europe racontée à tous*, Éditions du Seuil, 1992.

⁸⁴⁶ H. Schulze, I. U. Paul, *Europa: Dokumente und Materialien*, Bayerischer Schulbuch-Verlag, Munich 1994.

⁸⁴⁷ Р. Страдлинг, Настава европске историје двадесетог века, Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд 2003, 22-23.

⁸⁴⁸ Office Franco Allemand pour la Jeunesse (OFAJ), видети више на: <https://www.ofaj.org/> (приступљено 30.09.2025).

⁸⁴⁹ За 40. годишњицу Јелисејског споразума о пријатељству између француског председника Шарла де Гола и немачког канцелара Конрада Аденауера (1963. године је споразум потписан), 21. јануара 2003, „Француско-немачки омладински парламент“ окупио је 500 француских и немачких средњошколаца у Берлину, и том приликом је изнет предлог да се направи јединствен уџбеник из предмета историја у обе земље како би се превазишле негативне предрасуде.

званично познат и као Лајбниц институт за образовне медије. Први уџбеник "Histoire/Geschichte" штампан је 2006. године и писан је двојезично у коауторству француских и немачких историчара. Посебна пажња је била на заједничком историјском искуству, али и на различитим перспективама и критичком промишљању. Током 2007. и 2008. године уследила су још два уџбеника. Док је први уџбеник садржајно покривао историју након завршетка Другог светског рата,⁸⁵⁰ други и трећи хронолошки су пратили историјске епохе од антике до 1945.⁸⁵¹ Међутим, критике нису изостале ни када је ова идеја у питању. Упркос томе што уџбеници представљају врло иновативан приступ настави, питање мултиперспективности је остало отворено. Другим речима – да ли је овим уместо националне хомогенизације створена „билатерална европска“ перспектива која је искључила друге гласове и на тај начин само учврстила постојећу доминантну западноевропску перспективу?⁸⁵²

Такође, отворило се и питање да ли ови уџбеници заправо омогућавају развој историјске свести или само репродукују већ постојеће нарative којима је оваква наизглед „отворена“ форма за другачију перспективу пружила додатни ауторитет. У педагошком смислу, поједини критичари сматрају да овим школским књигама недостаје више самосталне процене, односно вештина историјске оријентације, или, другим речима – како се позиционирати у вредносном смислу у односу на стечено знање о одређеним догађајима или процесима из прошлости.⁸⁵³

Нешто новији пројекат писања пољско-немачких уџбеника који је започео 2008. године, до 2020. изнедрио је четири књиге. Инспирирана француско-немачком сарадњом, али и радом немачко-пољске комисије која је још 1972. отпочела са радом на превазилажењу историјских спорова у образовним материјалима, ова серија уџбеника названа је „Европа – наша историја“ и има готов идентичан садржај (од антике до савременог доба) на пољском и немачком језику.⁸⁵⁴ Употреба ових књига предвиђена је за више разреде основне школе у Пољској, односно ниже разреде средње школе у Немачкој.⁸⁵⁵ Целокупна идеја ових помоћних наставних средстава се заснивала на историјском истраживању, упоређивању интерпретација и разумевању постојања различитих историјских нарative, што опет све указује на принцип мултиперспективности.⁸⁵⁶ Четврти том ових уџбеника (који се бави историјом 20. века) у Пољској првобитно није био дозвољен због противљења национално-конзервативних власти. Разлози за неприхватање били су недовољно приказивање улоге Католичке цркве, превише

⁸⁵⁰ P. Geiss, and G. Le Quintrec, eds. Histoire/Geschichte: L'Europe et le monde depuis 1945. Manuel d'histoire franco-allemand, terminales L/ES/S. Paris: Nathan; Stuttgart: Ernst Klett, 2006.

⁸⁵¹ L. Boesenberg, M. Braun, A. Duménil, B. Galloux, P. Geiss, G. Große, D. Henri, G. Le Quintrec, K. Maase, B. Toucheboeuf, and M. Wicke. Histoire/Geschichte, Band 3: Europa und die Welt von der Antike bis 1815. Stuttgart: Ernst Klett; Paris: Nathan, 2007.

L. Boesenberg, M. Braun, A. Duménil, B. Galloux, P. Geiss, G. Große, D. Henri, G. Le Quintrec, K. Maase, B. Toucheboeuf, and M. Wicke. Histoire franco-allemand, tome 2: L'Europe et le monde du Congrès de Vienne à 1945. Paris: Nathan; Stuttgart: Ernst Klett, 2008.

⁸⁵² C. Frenkel, VichyWaschi, Der Zweite Weltkrieg im binationalen Geschichtsbuch. Dokumente. Zeitschrift für den deutsch-französischen Dialog, Heft 4, 2008; U. Lange, Transnationales Wissen. Das nationalstaatliche Prinzip im gemeinsamen Geschichtsbuch 2008.

⁸⁵³ Видети више у чланку: A. Körber, „The Franco-German history textbook from the perspective of specialist didactics“, In *Europe and the World*, hg. v. Corine Defrance, Reiner Marcowitz und Ulrich Pfeil. Eckert.Dossiers 1, 2009. Чланак доступан на: <https://repository.gei.de/server/api/core/bitstreams/9219cfe0-79c8-4796-b302-481e88526cb6/content> (приступљено 01.10.2025).

⁸⁵⁴ Уџбеници из ове серије су:

A.Brückmann, et al. *Europa – Unsere Geschichte: Von der Ur- und Frühgeschichte bis zum Mittelalter*. Wiesbaden: Eduversum / WSiP, 2016.

A.Brückmann, et al. *Europa – Unsere Geschichte: Neuzeit bis 1815*. Wiesbaden: Eduversum / WSiP, 2017.

A.Brückmann, et al. *Europa – Unsere Geschichte: Vom Wiener Kongress bis zum Ersten Weltkrieg*. Wiesbaden: Eduversum / WSiP, 2019.

A.Brückmann, et al. *Europa – Unsere Geschichte: 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Wiesbaden: Eduversum / WSiP, 2020.

⁸⁵⁵ У Србији би еквивалент био: од 5. до 8. разреда основне школе.

⁸⁵⁶ Више о самом пројекту и уџбеницима на сајту Института Георг Екерт:

<https://efrec.gei.de/projects/details/german-polish-history-textbook-project> (приступљено 01.10.2025).

пажње посвећене Берлинском зиду на уштрб пољског синдиката „Солидарност“, и како су оцениле тадашње пољске власти „превише критичке оцене Варшавског устанка 1944. године“. Међутим, 2024. године ипак су добили дозволу.⁸⁵⁷ Поред објективног изазова са којима се суочавају пројекти сличног типа – да већи фокус буде на билатералној или широј европској историји него на изучавању локалне или регионалне историје, ови уџбеници имају потенцијал да буду врло политизовани и искоришћени у дневно-политичким сукобима, а самим тим и да изгубе свој педагошко-дидактички значај.

Током двехиљадитих, Савет Европе је у значајној мери допринео различитим пројектима који су имали за циљ прикупљање и прилагођавање историјских извора на заједничке „европске“ теме, као и развитак наставних материјала и лекција који би требало да олакшају подучавање и учење ових тема у школама. Међу њима су и пројекат *Раскрића европских историја (Crossroads of European Histories)* чија је публикација представљена 2006. године,⁸⁵⁸ као и *Заједничке историје за Европу без подела (Shared Histories for a Europe without Dividing Lines)* које су отелотворене у књизи истог назива објављене 2014. године.⁸⁵⁹ О оба ова пројекта било је више речи у поглављу о европској димензији образовања и наставе историје. Но, врло је важно нагласити да ниједна од ових публикација није уџбеник, нити прилагођена ученичкој употреби приликом самосталног учења.

По сличном принципу биле су конципиране и заједничке историјске читанке Центра за демократију и помирење у југоисточној Европи (CDRSEE), које су настале као резултат иницијативе о којој је такође било више речи у претходно поменутом поглављу. На припреми ових збирки историјских извора радили су историчари и наставници историје из свих земаља југоисточне Европе. Шест објављених читанки обухватају период од Османског царства до 2008. године и преведене су на све језике који се говоре у свим земљама чланицама Центра, са циљем да буду што доступније и лакше за употребу наставницима.⁸⁶⁰ Богатство и разноликост извора које нуде ове читанке је од великог значаја, поготово што су неретко извори суседних народа углавном недоступни, или чак врло непознати. Такође, оваква помоћ у планирању и извођењу часова врло је важна поготово у контексту контроверзних, и често врло осетљивих тема из историје овог дела Европе, јер је управо акценат на оним историјским догађајима и процесима на којима се и данас креирају супротстављени наративи – Османско царство, нације и државе у југоисточној Европи, балкански ратови, Други светски рат, хладни рат, ратови, поделе и интеграције од 1990. до 2008. године. Оно што се, пак, на прво читање, издваја као слабост ових књига јесте непостојање обраде раније прошлости која има врло утицаја у формирању националних митова на Балкану и овом делу Средоземља. Историјски извори из периода средњег века или о средњем веку би дефинитивно допринели још бољем разумевању и осталих тема. Са друге стране, мање искусном читаоцу би првенствено пажњу привукла подела према националним перспективама, а много мање она унутар самих извора због целокупне структуре публикација. У том случају, могло би доћи до нежељених последица и само појачавања већ постојећег неразумевања међу народима. Адекватна и ефикасна употреба

⁸⁵⁷ Deutsche Welle, German-Polish history textbook finally approved in Poland, 07/18/2024 <https://www.dw.com/en/poland-and-germany-a-shared-account-of-the-countries-shared-history/a-69691424> (приступљено 01.10.2025).

Pyka, A, "Opposition Criticises Education Ministry for Approving Polish-German History Textbook." Notes From Poland, August 26, 2024. <https://notesfrompoland.com/2024/08/26/opposition-criticises-education-ministry-for-approving-polish-german-history-textbook> (приступљено 02.10.2025).

⁸⁵⁸ R. Stradling, *Crossroads of European Histories: Multiple Outlooks on Five Key Moments in the History of Europe*, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2006. Публикација доступна на: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680493c97> (приступљено 20.05.2025).

⁸⁵⁹ Council of Europe (2014), *Shared histories for the Europe without dividing lines*, Strasbourg. Књига је доступна на: <https://rm.coe.int/shared-histories-for-a-europe-without-dividing-lines/1680994a97> (приступљено 20.05.2025).

⁸⁶⁰ Свих шест томова заједничких историјских читанки могу се бесплатно скинути на сајту пројекта Заједничка историја - <https://jointhistory.net/sr/> (приступљено 02.10.2025).

ових извора захтева одговарајућу припрему која у великој мери зависи од способности и одговорности наставника.

У погледу теме ове дисертације, значајно је поменути да су историјске читанке Центра за демократију и помирење у југоисточној Европи првобитно наишле на подршку државе Србије. Међутим, подршка у дисеминацији ових наставних материјала је услед бројних како медијских, тако и академских притисака варијала је у зависности од Владе и тренутног Министра просвете.⁸⁶¹ На мети критичара ове читанке и њени аутори су се нашли због мултиперспективног приступа који је конзервативнија струја историчара у земљи разумела пре као изостављање и занемаривање националне историје, него као употпуњавање постојећег историјског наратива другим перспективама. Ове критике су заправо са собом носиле и поделе које су превазилазиле строго тему ових књига и треба их пре посматрати у контексту идеолошких и политичких подела које су задесиле српско друштво након петookтобарских промена 2000. године, о чему ће више бити речи даље у тексту. Све у свему, заједничке историјске читанке, премда немају ни форму ни капацитет уџбеника, поседују елементе европске димензије у настави историје који уз подршку образовних власти и обуку наставника могу довести до њиховог укључивања у већ постојеће наставне планове и програме.

3.2. Уџбеници у Републици Србији

У годинама распада југословенске државе и формирања нових институција Републике Србије донет је и нови *Закон о уџбеницима и наставним средствима*.⁸⁶² Овим законом из 1993. године осигурано је да Министарство просвете има потпуно контролу над избором и одобравањем садржаја уџбеника за све предмете у свим образовним циклусима. Тржиште уџбеника практично да није постојало и једини овлашћени издавач био је Завод за уџбенике.⁸⁶³

Почетак двехиљадитих довео је до великог таласа реформи на различитим пољима у држави. Образовне реформе инспирисане европским примерима, попут увођења стандарда квалитета, децентрализације и екстерног вредновања, одразиле су се и на публикување школских књига. Законским решењем су у овом периоду постављене основе за либерализацију тржишта уџбеника и омогућено је да буде одобрено више уџбеника за исти разред. Међутим, тек се *Законом о уџбеницима и другим наставним средствима* из 2009. године и озваничава плурализације издавача и дозвољава учествовање и приватних издавачких кућа у припреми и штампању уџбеника. Министарству просвете остала је надлежност за одобравање, али не више и за њихову израду. Завод за уџбенике и даље је имао врло важну улогу, али је изгубио монопол.⁸⁶⁴ Овом приликом су се појавили приватни издавачи попут Клета (Klett),⁸⁶⁵ а потом и многи други – Едука, Логос, Фреска, БИГЗ школство итд.

Период од 2009. године па све до 2018. када је усвојен и последњи *Закон о уџбеницима* обележило је додатно усклађивање овог аспекта образовања са европским принципима. На правом месту, то је подразумевало увођење стандарда квалитета уџбеника, односно прописаних научних, педагошких и језичких критеријума које је сваки уџбеник морао да

⁸⁶¹ D. Stojanović, 'Balkan History Workbooks – Consequences and Experiences', *European Studies*, 7, 158.

⁸⁶² Република Србија. *Закон о уџбеницима и другим наставним средствима*. „Службени гласник РС“, бр. 29/1993, 15. априла 1993, 1181.

⁸⁶³ Ова издавачка кућа под пуним називом „Завод за уџбенике и наставна средства“ основана је 1957. године одлуком Извршног већа Народне Републике Србије како би обезбедила уџбенике за велику реформу школства започету 1958. године. Деценијама је била водећа издавачка кућа када су у питању уџбеници у Србији, и имала је посебну улогу у публикувању на језицима националних мањина, као и приручника за инклузивно образовање. Године 1993. први пут се појављује са скраћеним називом (само „Завод за уџбенике“) у неком законском тексту. У члану 29. Закона о уџбеницима и наставним средствима се први пут наводи краћа верзија његовог имена.

⁸⁶⁴ Република Србија. (2009). *Закон о уџбеницима и другим наставним средствима*, Службени гласник РС, бр. 72/2009.

⁸⁶⁵ Део немачке групације Ernst Klett Verlag; у Србији је ова издавачка кућа активна од 2004. године.

испуни. Рад на конципирању ових критеријума трајао је још од 1970-их година,⁸⁶⁶ да би поготово због дефинисања правила тржишног надметања почетком 2000-их, они постали кључни. Публикација *Водич за добар уџбеник. Општи стандарди квалитета уџбеника* из 2009. године која је изашла у јавност као својеврсни резултат вишедеценијских психолошких, педагошких и антрополошких студија поставила је научне основе за јасне и што објективније националне стандарде уџбеника коришћених у Србији.⁸⁶⁷

Први стандарди квалитета уџбеника усвојени су 2010. године заснивали су се управо на смерницама наведеним у претходно поменутој публикацији и овим су постављена основна правила за садржај, језик, дидактику и техничку обраду уџбеника. Међу седам области које је требало да покривају ови стандарди квалитета, за потребе анализираних теме европске димензије образовања, важно је поменути област о „етичким и васпитним захтевима“ на које је сваки уџбеник требало да одговори.⁸⁶⁸ Према показатељима овог стандарда, уџбеници би требало да допринесу развоју националног и културног идентитета, али и да подрже изградњу позитивних међуљудских односа и толерантног става према припадницима других верских и етничких заједница. Истовремено, школске књиге требало је да афирмишу принципе демократије, људских права, друштвене солидарности и родне равноправности, са посебним нагласком да се на прикладан начин морају користити именице оба рода.⁸⁶⁹ Шест година касније почело се са реформом ових стандарда, да би допуном из 2018. године биле направљена верзија релевантна и данас. Овом приликом су области стандарда и захтеви јасније дефинисани и детаљније су разрађени педагошко-психолошки и дидактичко-методички захтеви. Са друге стране, придодати су стандарди за уџбенике које би користили ученици са сметњама у развоју, као и критеријуми за електронске додатке и мултимедијалне садржаје.⁸⁷⁰ Законом из 2009. године и његовим изменама из 2011, 2013. и 2015. године такође су заживели „каталози одобрених уџбеника“ на основу којих школе бирају које ће користити у предстојећој школској години.

Ових година је, између осталог, појачана и у улога Националног просветног савета и Завода за унапређивање образовања и васпитања (ЗУОВ) у оцењивању, а самим тим и у одобравању уџбеника. Ово је требало да обезбеди бољу и ефикаснију контролу квалитета.⁸⁷¹

Дигитална издања постала су један од могућих облика званично одобрених школских књига.⁸⁷²

Премда се и даље званично важећи *Закон о уџбеницима* из 2018. године не разликује много од претходних, најавио је повратак централизације и све веће државне контроле.⁸⁷³ Изменама и допунама из 2023. године представљена је новина, односно – *обавезно наставно средство*. Обавезно наставно средство из текста *Измена и допуна* заправо подразумева увођење својеврсних „националних читанки“. Како је наведено, оне би требало да обухватају садржаје

⁸⁶⁶ Године 1976. Завод за уџбенике и наставна средства покренуо је пројекат израде нових концепција уџбеника, истраживање које је најавило сав даљи рад на развоју уџбеника као главних инструмената за „операционализацију школског програма“.

⁸⁶⁷ И. Ивић, А. Пешикан, С. Антић, *Водич за добар уџбеник. Општи стандарди квалитета уџбеника*, Завод за уџбенике, Београд 2009.

⁸⁶⁸ Све области стандарда квалитета уџбеника из 2010. године су: 1. Садржај уџбеника; 2. Педагошко-психолошки захтеви; 3. Дидактичко-методички захтеви; 4. Језички захтеви; 5. Етички и васпитни захтеви; 6. Графичко-ликовни захтеви; 7. Техничка опремљеност.

⁸⁶⁹ Република Србија. 2010. *Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упутство о њиховој употреби*, Просветни гласник Службеног гласника РС, бр. 1/2010, 1-3.

⁸⁷⁰ Република Србија. 2018. *Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упутство о њиховој употреби*, Службени гласник РС, бр. 42/2016 и 45/2018.

⁸⁷¹ Национални просветни савет даје предлог (као и Комисија за верску наставу, односно национални савети националних мањина), ЗУОВ стручну оцену рукописа, а финално одобрава министар просвете.

⁸⁷² Република Србија. (2009). *Закон о уџбеницима*, Службени гласник РС, бр. 72/2009; Република Србија. (2011). *Закон о уџбеницима*, Службени гласник РС, бр. 52/2011; Република Србија. (2013). *Закон о уџбеницима*, Службени гласник РС, бр. 55/2013; Република Србија. (2015). *Закон о уџбеницима*, Службени гласник РС, бр. 35/2015.

⁸⁷³ Република Србија. (2018). *Закон о уџбеницима*, Службени гласник РС, бр. 27/2018.

програма предмета: српски језик (односно, српски језик и књижевност), свет око нас, природа и друштво, историја, географија, ликовна и музичка култура, док се као циљ њихове употребе у школама помиње „развијање личног и националног идентитета, развијање свести и осећања припадности Републици Србији, поштовање и неговање српског језика и матерњег језика, традиције и културе српског народа и националних мањина на простору Републике Србије, развијање интеркултуралности, поштовања и очувања националне и светске културне баштине“.⁸⁷⁴ Тенденције изражене у цитираном тексту указују на већ поменут феномен ретрадиционализације који се последњих година може применити у српском друштву, а који је директно пропагиран од стране власти. Са друге стране, врло је занимљиво да се уз „национално“ пласира и идеја „интеркултуралног“ и поштовања „другачије“, као и прихватање да сви заједно припадају светској култури. Начелно, ово све подржава и у складу је са европским оквирима образовања. Међутим, сврха врло снажног инсистирања на укључивању већ поменутих „националних читанки“ остаје нејасна, као и само питања европске визије „помирења“ кроз истовремено неговање и националних и европског идентитета.

Паралелно са увођењем „обавезних наставних средстава“ у виду читанки које промовишу националне особености, последњих година су се неретко у јавности могли чути коментари о „неопходности“ да „држава Србија пише своју историју“ алудирајући да је отварањем тржишта такође отворен простор и за издаваче из других држава. Мада се ова теза да лако оспорити јер су све издавачке куће регистроване у Србији и процену врше искључиво институције које је основала Република Србија (ЗУОВ уз мишљење Националног просветног савета), њу је и званично на заседању Народне скупштине 2021. године изнео тадашњи министар унутрашњих послова.⁸⁷⁵ Емотивна реторика на тему важности ко и на који начин пише уџбенике из историје четири године касније довела је до тога да се расправља о новим изменама и допунама Закона о уџбеницима и увођења јединствених уџбеника за тзв. „предмете од националног значаја“. Према овом предлогу, исти предмети за које су већ дефинисане националне читанке, од школске 2026/2027. године, требало би да имају јединствен уџбеник који ће штампати Завод за уџбенике.⁸⁷⁶ Бројни експерти и невладине организације оштро су критиковале овај предлог уз аргумент да би затварање тржишта уџбеника било „корак уназад од демократије“ која се помиње као циљ свих друштвених промена.⁸⁷⁷ У погледу конкретно уџбеника историје, наводи се да оваква мера омогућила већи идеолошки и политички утицај на обликовање наставних садржаја, што би потенцијално могло довести и до већег присуства „ревизионизма и националистичке реинтерпретације историје“ у школама.⁸⁷⁸

У периоду којим се бави ова дисертација, уџбеници из свих предмета су прошли кроз многобројне промене – од формалности као што су издаваштво и одобрење, преко формата, до самог садржаја. Уџбеници за предмет историја улазе у групу оних са најчешћим изменама, које су биле све сем праволинијских, а редовно су изазивали многоструке контроверзе. Какав је и колики био утицај увођења европске димензије образовања у уџбенике историје за основне и средње школе у Србији, биће више речи у остатку текста.

⁸⁷⁴ Република Србија. (2023). *Закон о изменама и допунама Закона о уџбеницима*. Службени гласник РС, бр. 92/2023.

⁸⁷⁵ „Уџбеник историје за нашу децу треба да напише Србија.” Политика, 24. феб. 2021, www.politika.rs/scc/clanak/473618/Drustvo/Udzbenik-istorije-za-nasu-decu-treba-da-napise-Srbija (приступљено 07.10.2025).

⁸⁷⁶ „Usvojene izmene Zakona o udžbenicima: Nacionalni udžbenici stižu u škole.” NIN, 21. јул 2025, www.nin.rs/drustvo/vesti/83953/usvojene-izmene-zakona-o-udzbenicima-nacionalni-udzbenici-stizu-u-skole (приступљено 07.10.2025).

⁸⁷⁷ Коментар Гордане Кнежевић Орлић из Удружења издавача за Инсајдер – Martinović, Rajko. „Za vlast izmene Zakona o udžbenicima istorijska odluka, za izdavače – povratak monopola.” Insajder, 17 јул 2025, www.insajder.net teme/za-vlast-izmene-zakona-o-udzbenicima-istorijska-odluka-za-izdavace-povratak-monopola (приступљено 07.10.2025).

⁸⁷⁸ Према саопштењу Грађанских иницијатива - Beta. „Građanske inicijative: Zakon o udžbenicima će zacementirati političku kontrolu obrazovanja.” N1, 22. јул 2025, www.n1info.rs/vesti/gradjanske-inicijative-zakon-o-udzbenicima-ce-zacementirati-politicku-kontrolu-obrazovanja/ (приступљено 07.10.2025).

3.3. Досадашње анализе уџбеника историје коришћених у Србији од 1990-их

Комплексан однос између запада и истока европског континента, између европске политичке заједнице и бивших социјалистичких земаља, био је, и даље јесте, тема бројних дебата и истраживања. Неке од њих су и поменуте у претходним поглављима. Уџбеници историје такође нису избегли учествовање у њима. У својој студији о европској димензији у уџбеницима широм Европе рађеној током деведесетих година 20. века, Фалк Пингел уочио је врло јасну границу између „центра и периферије“ континента која се масовно оцртавала у уџбеницима. Термин „Европа“ се према анализираним уџбеницима географски протезао од Лондона, преко Ламанша и долином Рајне, укључујући земље Бенелукса, до Париза и севера Италије. Остале европске земље биле су значајно занемарене и то се не може повезати искључиво са њиховом недовољном економском развијеношћу. Занемареност чак Шведске или Швајцарске, Пингел објашњава њиховим „недовољно познатим посебним доприносом идеји Европе“.⁸⁷⁹ Међутим, у годинама када се радило ово истраживање, Југославија и државе које су се формирале на њеној територији добиле су стално место у европским уџбеницима. Овај простор је представљен као турбулентан и увек у контексту конфликта и ратова који су последица историјског наслеђа вишевековних културних сукоба. Југославија је такође посматрана и као пример транзиције система и друштва – од комунизма, ка „новој, плуралистичкој и демократској Европи“. Овакву историјску представу себе и сопственог региона преузели су током последње деценије 20. века и уџбеници публиковани у државама насталим распадом социјалистичке Југославије.⁸⁸⁰ Визија прошлости која се заснива искључиво на сукобима и која изоставља врло значајне и дуготрајне периоде суживота и сарадње шаље поруку изолованости, али и беспомоћности.⁸⁸¹

Нешто више од деценије касније, у оквиру још једне студије коју је подржао Институт Георг Екерт анализиран је начин на који су простор и историја југоисточне Европе представљени у уџбеницима историје различитих европских земаља.⁸⁸² Налази ове анализе потврдили су закључке наслућене у Пингеловом истраживању. У уџбеницима који су почетком двехиљадитих били у употреби у Британији, Немачкој, Француској, Италији, Мађарској и Словачкој, југоисточна Европа је најчешће била маргинализована и поједностављена, сведена на простор кризе, конфликта и политичке нестабилности. Независно од националног контекста, регион се углавном тумачио кроз призму великих сила, ратова, национализма и распада држава, док су културна, друштвена и свакодневна историја, као и дугорочне регионалне повезаности, готово потпуно биле изостављене. Са друге стране, уџбеници коришћени у државама самог региона — у Грчкој, Румунији, Хрватској и Србији — снажно су били обојени националним наративима, који су наглашавали сопствено наслеђе, страдање или дистанцирање од „Балкана“. Посебан допринос студије представља анализа начина на који западноевропски уџбеници третирају византијску историју. Иако је реч о наслеђу кључном за средњовековну прошлост југоисточне Европе, Византији је посвећено минимално простора, најчешће у функцији „моста“ између Истока и Запада, без јасне везе са савременим балканским идентитетима и државама. Овакви приступи додатно су потврдили отклон од југоисточне Европе у европским историјским наративима и доприносе учвршћивању стереотипа о региону као „бурету барута“. Таква слика Балкана, а поготово пост-југословенског простора, свакако је имала немалог утицаја на креирање нових политичких односа и у региону и на подручју европске политичке заједнице према овим државама.

⁸⁷⁹ Pingel, „How to Approach Europe? The European Dimension in History Textbooks“, 214-215.

⁸⁸⁰ Исто, 216-217.

⁸⁸¹ О ефекту оваквог наратива о прошлости Балкана и Југославије сведочи и једно од питања постављених у немачком уџбенику из 1996. године – „Шта западне државе могу да ураде како би се ојачао демократски развој овог региона?“, В. Mütter et al.: *Geschichtsbuch 4. Von 1914 bis heute*, Cornelsen, Berlin 1996, 202. Код Pingel, „How to Approach Europe? The European Dimension in History Textbooks“, 216.

⁸⁸² A. Helmedach, ed. *Pulverfass, Powder Keg, Baril de Poudre? South Eastern Europe in European History Textbooks*, Georg Eckert Institute for International Textbook Research, Braunschweig 2007.

Закључци малопре представљене студије само су наставили да указују на негативан приказ Балкана као попришта сукоба услед нерешивих верских и етничких разлика, који се можда понајвише могао приметити у уџбеницима земаља из тог региона. Суседи који су претежно описани као историјски непријатељи који вековима оспоравају „наша“ национална права и прете „нашим“ границама већински су били главна тема ових уџбеника. Тако су макар оценили експерти из земаља насталих распадом Југославије и других земаља југоисточне Европе, које је 1994. године окупио Волфганг Хепкен (Wolfgang Höpken), тадашњи директор Георг Екерт Института. Циљ овог окупљања било је изношење резултата које су прве анализе уџбеника са ових простора показале.⁸⁸³ Етноцентризам који је овом анализом означен као главна одлика балканских и пост-југословенских уџбеника из предмета историја, Хепкен је пронашао и у школским књигама из ранијег периода. Према његовим тврдњама, иако је идеја интернационализма била јака у социјализму, историја у школама се и тада заснивала на принципу супротстављености националне и „светске“ историје.⁸⁸⁴ Тај принцип се превасходно огледао у самој структури и одвојеним лекцијама, а потом и у занемаривању мањина која се живеде унутар граница националних држава, што је све водило ка непотпуном прегледу прошлости једне земље.⁸⁸⁵

Како су прве промене задесиле уџбенике историје у Републици Србији 1993. године, када су ратови у Хрватској и Босни и Херцеговини, то је изазвало и реакцију интелектуалаца и истраживача окупљених око Центра за антиратне акције у Београду да се заправо упусте у прву, те врсте, анализу уџбеника. Познати по вишеструкој критици тадашњег режима у Србији, сматрали су да је кључно отворити јавне расправе на тему новог националног идентитета, чије је, према њиховом мишљењу, једно од главних средстава конструкције био управо уџбеник историје.⁸⁸⁶ Према овој студији, уџбенике историје током деведесетих година обележила је својеврсна идеолошка конфузија која је заправо у потпуности пратила превирања у друштву тог времена. „Комунизам са националним ликом“, како га је Дубравка Стојановић назвала, представљао је једну од главних одлика ових уџбеника.⁸⁸⁷ Највеће измене доживели су уџбеници завршних разреда у којима се обрађује историја 20. века. Стојановић помиње врло приметну непропорционалност међу лекцијама до које је дошло услед уклањања лекција које су некада биле посвећене историји других југословенских народа. Тако аутоматски извршене измене довеле су до тога да је значајно више места у уџбеницима за осми разред било посвећено историји српског народа на подручју Аустро-Угарске и Босне и Херцеговине, него историји саме српске државе. Ово је, са друге стране, врло важно нагласити јер су се управо на тим територијама водили ратови који су обележили распад социјалистичке Југославије. Током ове анализе, такође су примећени различити облици прилагођавања историјских чињеница дневно-политичким потребама. У овим уџбеницима могло се видети да поједине информације недостају, док су неке друге пренаглашене и нису у складу са историјском реалношћу, као и да су неке у потпуности изобличене. Из овога је следило и запостављање свих интегративних идеја које су у прошлости повезивале народе са ових простора и истовремено стављање фокуса на њихове конфликте и сукобе којима је придодата „вишевековна“ димензија.⁸⁸⁸ Резултати ове анализе су се у великој мери поклопили са

⁸⁸³ W. Höpken, (ed.), *Oil on Fire? Textbooks, Ethnic Stereotypes and Violence in South-Eastern Europe / Öl ins Feuer? Schulbücher, ethnische Stereotypen und Gewalt in Südosteuropa*. Studien zur internationalen Schulbuchforschung, књ. 89. Hahnsche Buchhandlung, Hanover 1996.

⁸⁸⁴ Светска историја је стављено под знаке навода из разлога што није на свим местима заправо била представљена историја целог света, већ је то зависило од историјских епоха које су обрађиване (негде историја Медитерана, негде историја Европе, а за савремену прошлост, историја целог света).

⁸⁸⁵ W. Höpken, „Textbooks and Reconciliation in Southeastern Europe“, in: *Association for Democracy in the Balkans: Culture and Reconciliation*, Thessaloniki 1997, 67-80.

⁸⁸⁶ Том приликом објављена је књига: V. Pešić, R. Rosandić (ur.), *Ratništvo, patriotizam, patrijarhalnost: analiza udžbenika za osnovne škole*, Beograd 1994.

⁸⁸⁷ D. Stojanović, „Konstrukcija prošlosti – slučaj srpskih udžbenika istorije“, *Genero*, br. 10–11, 2007, 52.

⁸⁸⁸ Исто, 53-54.

закључцима до којих је дошао Фалк Пингел, али и каснија студија у оквиру Георг Екерт института.

Двехиљадите и промена власти у Србији, довели су до нових промена у историјском наративу, а самим тим и до нових студија уџбеника историје. Како се српска политика развијала у новом миленијуму, нови изазови, попут питања независности Косова и европских интеграција, отворили су дилему нове улоге коју настава историје, а самим тим и уџбеници који је прате, треба да заузме. Та два потенцијална пута наставе историје, Марко Шуица, професор са одељења за историју београдског универзитета, окарактерисао је као стратешка, односно или као „*примарно средство у заштити националног јединства*“, или као „*основну компоненту у изградњи земље са европским идентитетом која неће искључити националну димензију историје, као ни демократске вредности*“.⁸⁸⁹ У погледу историјског наратива, најжешћа полемика која је вођена између стручњака била је у вези тумачења Другог светског рата, тачније његових протагониста на подручју Србије и Југославије.⁸⁹⁰ Уџбеници историје су у жижу јавности дошли због отвореног неслагања тадашњих аутора званичних уџбеника за осми разред основне школе које су користили ученици у српским школама и групе историчара која је учествовала у међународним пројектима, попут развијања заједнички историјских читанки Центра за демократију и помирење у југоисточној Европи.⁸⁹¹ Сукоб је званично био због примене новог мултиперспективног приступа које је прва струја оценила да је у супротности са историографским методом. Међутим, у позадини расправе заправо се налазила потпуно другачија визија и очекивања од историје као школског предмета.⁸⁹²

Премда се могу узети у разматрање критике о одређеној политичкој намери иза међународних пројеката који су се одвијали почетком новог миленијума, закључци до којих су дошли Дубравка Стојановић и други истраживачи у вези нових званичних уџбеника историје са почетка двехиљадитих релевантни су. Свођење историје на судбину, као и идеје о исправности властите националне групе и историјској кривици „другог“, идеје о „нацији – жртви“, али и о Балкану као својеврсном „бурету барута“ пустиле су своје корење прво кроз ревизију прошлости модерне српске државе,⁸⁹³ а потом се то проширило и на друге историјске периоде. У уџбеницима су само биле осликане тенденције ка мењању историјског наратива у друштву.⁸⁹⁴

Почев од првих година 21. века, још једна тема коју су уџбеници историје због нових наставних планова и програма морали обрадити ставила их је под будно око јавности. У питању су биле лекције о распаду социјалистичке Југославије и ратовима који су их пратили. Мада су медијски и политички притисци од првог публикованог уџбеника након промене режима били изузетно јаки,⁸⁹⁵ озбиљније и шире истраживање ових наставних јединица у

⁸⁸⁹ M. Šuica, „Serbia“, у: *The Palgrave Handbook of Conflict and History Education in the Post-Cold War Era*, ed. L. Cajani, S. Lässig, Simone, M. Repoussi, Palgrave Macmillan, 2019, 553-567.

⁸⁹⁰ D. Stojanović, „Tumačenja istorije, sistem vrednosti i kulturni obrazac“ у: D. Stojanović (ed.) *Ulje na vodi, ogledi iz istorije sadašnjosti Srbije*, Čigoja štampa, Beograd 2010, 125-159.

⁸⁹¹ У овој дебати су се са једне стране налазили историчари: Коста Николић и Сузана Рајић (једни од аутора уџбеника), као и Радош Љушић (тадашњи директор државне издавачке куће Завод за уџбенике и наставна средства), а на другој историчарка Дубравка Стојановић (главна уредница за Србију историјских читанки Центра за демократију и помирење).

⁸⁹² Детаљније о овом сукобу видети код: Šuica, „Serbia“.

⁸⁹³ Stojanović, „Konstrukcija prošlosti – slučaj srpskih udžbenika istorije“, 58-59.

⁸⁹⁴ Више о перцепцији средњовековне историје и историји Османског царства у друштву, која се у извесној преливала и на појединим тренуцима и на садржај уџбеника историје или дебате које су се водиле око њега видети у радовима Марка Шуице: M. Šuica, „Percepcije Osmanskog carstva u Srbiji“, *Imaginarni Turčin*, Božidar Jezetnik (ur.), Beograd 2010; M. Šuica, „The Image of the Battle of Kosovo (1389) Today: a Historic Event, a Moral Pattern, or the Tool of Political Manipulation“, in: *The Uses of the Middle Ages in Modern European States. History, Nationhood and the Search for Origines*, ed. R. J. W. Evans, G. P. Marchal, New York 2011.

⁸⁹⁵ Први уџбеник штампан након петооктобарских промена 2000. године и одласка Слободана Милошевића са власти наишао је на врло јаке реакције јавности. Иако је био писан са покушајем да се уведу савремени методички и дидактички приступи, критикован је превасходно због садржаја последње лекције која се тицала деведесетих у Југославији. Ради се о уџбенику: Д. М. Ковачевић, Д. Микавица, Б. Бешлин, Б. Шимуновић

уџбеницима историје из двехиљадитих урађено је тек 2015. године од стране Фонда за хуманитарно право. Истраживање се превасходно бавило анализом садржаја уџбеника историје коришћених у Србији са фокусом на ратове који су обележили крај југословенске државе поредећи га са информацијама коришћеним приликом судских процеса које је спроводио Међународни кривични суд за бившу Југославију у Хагу. Анализом су били обухваћени уџбеници завршних разреда основне школе и гимназије публиковани од 2000. до 2015. године. Текст ове анализе доноси доста цитата и врло конкретних референци на поједине делове уџбеника што сведочи о једној заиста темељној студији. Експерти окупљени око њене израде закључили да су српски уџбеници врло уопштено приказују ратове деведесетих. Мада су различити аутори наглашавали различите догађаје, а поготово различите узроке за почетак сукоба, резултати анализе показују недостатак објективности и фокус на властитим жртвама. Како стоји у студији, одговорност за ратове и почињене злочине се искључиво или врло непропорционално приписује оној „другој страни“. Од значаја може бити и податак, који се заправо преклапа и са ранијим истраживањима, а то је да се објашњење за ратове већински проналази у етничким и верским сукобима народа Југославије који имају врло доминантну историјску димензију. Са друге стране, у анализираним уџбеницима, врло је мало помена спољашњих фактора, попут краја хладног рата, нове прерасподеле моћи између светских сила, итд.⁸⁹⁶

О претенциозности ове анализе могло би се дискутовати у ширем контексту подељености српског друштва 21. века о коме је нешто раније било више речи. Међутим, сви ови закључци јесу поткрепљени врло конкретним доказима директно извученим из уџбеника који су за потребе ове студије били третирано као извори првог реда. Оно што би, пак, могло на изврстан начина да „оправда“ поједине недостатке и пропусти уџбеника јесте суштинско непостојање консензуса како на политичком врху и академији, тако ни у широј јавности како се заправо треба односити према врло осетљивој и контроверзној рецентној прошлости. Проблеми са којима су се суочили аутори првог уџбеника из 2001. године, нису нестали ни деценију и по касније. Препреке и изазови на које су наишле њихове колеге у нешто каснијем раду остале су исте. Можда се оправдање и не може пронаћи, али је ово само још један доказ колико се уџбеник историје не може и не сме посматрати одвојено од друштвене климе у којој настаје.

Док је студија Фонда за хуманитарно право претежно обрађивала текстуални садржај, неколико година касније одрађена је још једна анализа ових уџбеника, али овог пута анализа фотографија и другог визуалног материјала који је пратио текст ових лекција. Закључци ове анализе показали су да визуални садржај не само да у потпуности прати текст, већ својом искључиво илустративном улогом додатно појачава општи наратив који су аутори оценили једностраним и фокусираним на властиту жртву. Пратеће фотографије можда јесу у складу са узрастом и когнитивном и емотивном зрелошћу ученика, па самим тим и испуњавају стандарде квалитета, али у одсуству дидактичких инструкција губе свој значај у процесу учења. Аутори овог истраживања уочили су да је мултиперспективни приступ непостојећ и да развитак вештина историјског мишљења са тако одабраним и представљеним визуелним материјалима зависи искључиво од наставника.⁸⁹⁷

Темом приступа ратовима деведесетих у Југославији бавило се још неколико истраживања у последњих пет година. Истраживања су претежно радили експерти ангажовани од стране

Бешлин, *Историја 8 за осми разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 2001. О реакцијама јавности, као и о одговорима аутора видети код: Šuica, M., „Public reactions to the new history textbook for the 8th grade of elementary school in Serbia“, GEI, *International textbook research*, 3 vol 24 (2002) 322-327.

⁸⁹⁶ A. Dimou, P. Gauči, I. Jovanović, V. Katz, S. Koren, D. Stojanović, „Analiza sadržaja udžbenika istorije u Srbiji o ratovima u bivšoj Jugoslaviji u svetlu utvrđenih činjenica pred MKSJ“, U: *V Forum za tranzicionu pravdu: Udžbenici istorije u post-konfliktnim društvima: Obrazovanje za pomirenje*, M. Toma (ur.), Fond za humanitarno право, Београд 2015, 11-25.

⁸⁹⁷ M. Šuica, A. Radaković, S. Rudić, „Where and how pupils in Serbia learn about the war of nineties in Yugoslavia?“ u *Nationhood and Politicization of History in School Textbooks. Identity, the Curriculum and Educational Media* (eds G. Ognjenović, J. Jozelić), Palgrave Macmillan, 2019, 150.

невладиних организација које се баве суочавањем са прошлошћу. Након врло детаљне анализе коришћених уџбеника у првих деценију и по 21. века, 2020. године, Фонд за хуманитарно право објавио је свој *Предлог практичне политике* у коме се фокусира на структурне и системске недостатке у начину на који је настава историје у Србији конципирана. Овај документ полази од анализе наставних планова и програма указујући да су они недовољно прецизни и обавезујући и да наставницима заправо остављају простор да избегну или не предају теме које се односе на ратове деведесетих. Аутори су овде изнели став да се појмови попут „ратних злочина“, „геноцида“, „етничког чишћења“ или „одговорности државе“ не појављују у програмима на начин који би омогућио њихову системску и критичку обраду.⁸⁹⁸ Док су уџбеници за потребе овог предлога анализирани са циљем илустрације онога шта по питању ових тема налаже званична образовна политика, студија Иницијативе младих за људска права у Србији из 2023. године покушала је да покаже како су се све те системске тенденције у приказивању ратова деведесетих манифестују у конкретним наративима у уџбеницима историје. Резултати представљени у склопу ове публикације не доносе значајне новине у поређењу са сличним истраживањима рађеним претходних година. Према овој студији, српско становништво се у уџбеницима доследно приказује као примарна жртва, док се његови злочини прећуткују или ублажавају. Истовремено је примећено да се највише простора посвећује сукобима на Косову, затим у Хрватској, док је рат у Босни и Херцеговини најмање обрађен.⁸⁹⁹ Све у свему, резултате обе ове студије требало би комплементарно тумачити. Када су у питању конкретни наративи заступљени у уџбеницима такође је важно бити обазрив и не склизнути у уопштавање до ког може доћи након представљања закључака оваквих анализа. Програми наставе и учења јесу јединствени, али су и они прошли кроз врло значајну реформу у периоду у ком су излазили анализирани уџбеници. Ова реформа је омогућила да се, нарочито у гимназијама, пружи прилика да се теме повезане у било ком аспекту са распадом југословенске државе могу обрађивати и у уџбеницима за разреде који нису стриктно намењени обради савремене историје (појмови етничког чишћења, присилних миграција и избеглица могу наћи своје место и у првом разреду гимназије кроз феномен дугог трајања – миграције). Заједно са чињеницом да су различити аутори и издавачи ипак унели своје ставове и особености у ове лекције, ово све свакако доприноси мишљењу о немогућности лаког униформисања званичног односа образовних власти према овој теми.

За потребе оснаживања заштите националних мањина током 2018. године, Марко Шуица саставио је извештај о томе како су националне мањине представљене у уџбеницима из различитих предмета који се уче основној школи и гимназијама. Савремени уџбеници историје били су укључени. Занимљиво је да у закључку овај извештај не доноси ништа што се из претходних студија није могло предвидети, макар када је у питању предмет историја. Придавањем значаја националној димензији прошлости, простора за друге нације има јако мало, претежно на нивоу статистике. Уколико је и посвећено нешто више текста, то је готово увек у контексту сукоба и ратова, у улози непријатеља или политичких савезника. Недовољно приказивање заједничког свакодневног живота у прошлости свакако да не помаже већем прихватању мањина и интеркултуралности у садашњости. Шуица је такође приметио и потпуно одсуство представника националних мањина у одабараним историјским изворима које уџбеници нуде како ученици вежбали овладавање историографске методологије, а самим тим и недостатак мултиперспективне димензије.⁹⁰⁰ У погледу даље анализе европске димензије наставе историје у Србији, резултати истраживања представљени у овом извештају од изузетног су значаја, јер су како однос према националним мањинама, тако и увођење

⁸⁹⁸ Fond za humanitarno pravo, *Predlog praktične politike: Ratovi 1990-ih u nastavi istorije*, Fond za humanitarno pravo, Beograd 2020.

⁸⁹⁹ Inicijativa mladih za ljudska prava, *Analiza: Ratovi devedesetih u udžbenicima istorije u Srbiji*, Inicijativa mladih za ljudska prava, Beograd 2023.

⁹⁰⁰ M. Šuica, *Strengthening the Protection of National Minorities in Serbia: Guidelines for Adequate Representation of National Minorities in Curricula and Textbook Content in the Republic of Serbia*, Council of Europe & European Union Joint Programme, 2019.

инструмената за развитак вештина које треба да осигурају демократску културу, једни од њених основних принципа.

Поједина истраживања са наставницима поменута у претходном поглављу обухватала су и ставове наставника о уџбеницима које користе. Тако су за потребе еПАКТ пројекта ЕУРОКЛИЈА наставници одговарали и на питања у вези ове теме. Мада се истраживање није ограничило само на наставнике историје, може се рећи да резултати у доста доброј мери осликавају и њихово виђење. Том приликом је изузетна већина наставника изјавила да би волела да уџбеници садрже више историјских извора (83%) и захтевнији дидактички апарат (64,3%). Такође је више од половине изразило жељу за неутралнијим језиком (55,3%) и већем укључивању мултиперспективног приступа (65,4%).⁹⁰¹ Међу резултатима истраживања које је спроводила Опсерваторија за наставу историје у Европи током 2022. и 2023. године, у појединим сегментима може се уочити напредак. Неколико година касније, већина наставника из Србије (63%) се сложила са тврдњом да уџбеници историје садрже неопходне материјале и активности за развитак концепата историјског мишљења, као и да су текстови писани непристрасним језиком (61%). На питање да ли је наратив представљен у уџбеницима етноцентричан, мишљења су била подељена (33% је рекло да није, 34% онако, а 33% да јесте етноцентричан). Истовремено, скоро половина испитаних наставника (46%) сматрала је да су различите етничке, језичке, верске и социо-културне групе адекватно заступљене у школским књигама, што се не може рећи за сексуалне и родне мањине (34%). Када су у питању историја жена и присутност ромске мањине, одговори су били подељени са тенденцијом да превлада неслагање са тврдњама.⁹⁰² Са друге стране, српски наставници већински су одговорили да су све информације које нуде уџбеници научно релевантне (56% се није сложило са тврдњом да су информације застареле), као и да су представљене методе учења које одговарају потребама њихових ученика (52%).⁹⁰³

Сва претходно представљена истраживања рађена на уџбеницима историје у Србији, или о односу оних који их користе према њима, имају велики значај и пружили су полазну основу за анализу која је направљена за потребе ове тезе. Међутим, можда најважније и најпотпуније, превасходно у погледу разумевања континуитета и промена писања и одобравања уџбеника у Републици Србији и сагледавању последица тих процеса, јесте оно публикувано у последњој студији Дубравке Стојановић – *Прошлост долази. Промене у тумачењима прошлости у српским уџбеницима историје 1913-2021*. Приказујући како су се српски уџбеници коришћени кроз готово цео 20. и прве две деценије 21. века односили према великим сукобима (балканским ратовима, Првом и Другом светском рату, ратовима деведесетих), ауторка је компаративном анализом указала на три нивоа промена: 1. промену чињеница, 2. промену у конструкцији идентитета, и 3. промену саме филозофије историје.⁹⁰⁴ Свака од промена на сва три нивоа осликавале је политику и идеолошке основе савременог друштва које је прилагођавало историју сећању које им је било потребно у одређеном тренутку. Тако се од победничке прошлости стигло до прошлости континуираних пораза и до хероја овењаних жртвом и моралном победом, али и истовремено праћених световном неправдом и губитком. Такође, од некадашњег предводника у повезивању целог света и носиоца напретка, национална историја (југословенска, а потом српска), како Стојановић уочава, постала је „ксенофобична и параноидна“ окружена непријатељима,⁹⁰⁵ како унутрашњим тако и спољним, о чему ће бити више речи даље у поглављу. Једно од можда најбитнијих запажања ове студије јесте то да је последњих деценија историја у школским књигама у Србији сведена на „детерминистичку,

⁹⁰¹ D. Marić, R. Jovanović, *Teachers On Teaching: How Practicioners See The Current State and Future Developments In History Education Across The Western Balkans* (Rep.). Hague, EUROCLIO, The Netherlands 2017, 30.

⁹⁰² На питање о историји жена, 39% наставника се није сложило са тврдњом да има адекватно место у уџбеницима историје, док се 33% сложило. На питање о Ромима, 40% се није сложило док се 35% сложило.

⁹⁰³ Observatory on History Teaching in Europe. (2023). *OHTE General Report on the state of history teaching in Europe, Comparative Analysis*, Volume 1, 76-86.

⁹⁰⁴ Stojanović, *Prošlosti dolazi*, 313.

⁹⁰⁵ Исто, 317.

фаталистичку и недемократску“⁹⁰⁶ што је врло важно прегледати из угла европске димензије образовања.

Иако се ниједно од поменутих истраживања које спровођено над уџбеницима историје у Србији у последњих више од три деценије није директно бавило европском димензијом образовања, у појединим аспектима дотицали су се неких њених елемената. Преглед њихових резултата указује да је постојала и да постоји својеврсна тенденција укључивања европске димензије у наставу историје. Но, да би се ова теза потврдила, неопходно је прегледати најзаступљеније уџбенике публиковане у овом периоду и убицирати конкретна места где је присутна.

3.4. Европска димензија образовања у српским уџбеницима историје - истраживање

За потребе истраживања европске димензије образовања у уџбеницима историје и што пригоднијег дефинисања методологије овог истраживачког процеса врло је корисно вратити се препорукама Савета Европе и њиховом представљању улоге наставе историје за и унутар европског друштва. Према томе, ово истраживање би требало да покаже колико се уџбеници историје, коришћени од деведесетих година 20. века до данас у основним и средњим школама на територији Републике Србије, заснивају на заједничком, европском, културном и историјском наслеђу, обогаћеном различитостима, па и конфликтима.⁹⁰⁷ Предмет овог истраживања би такође требало да буде колико анализирани уџбеници упућују ученике на самостално истраживање, критичко процењивање информација, разумевање различитих перспектива, упоређивање историјских околности, процеса, и догађаја у различитим земљама (и у региону и на остатку европског континента), али и на супротстављање стереотипима и предрасудама и усвајање европских принципа и вредности, као што су – солидарност, толеранција, једнакост и поштовање људских права.⁹⁰⁸

Другим речима, овом анализом требало би да се процени у којој мери уџбеници који се користе на часовима историје у Србији помажу ученицима да развијају вештине, односно концепте историјског мишљења, али и да стичу знања о догађајима из прошлости који су обележили како националну, тако и локалну, регионалну, европску, па у светску историју. Додатно би ова анализа требало да постави питање колективног памћења и идентитета, или шта се то кроз уџбенике историје представља вредним и важним за сећање заједнице, а шта се „заборавља“. На крају, требало би да помогне одређивању статуса „других“, маргинализованих или мањинских група којима би, према европским стандардима, овакав приступ осветљивања њихове прошлости требало да помогне у борби за већу препознатљивост и бољи положај у данашњем друштву. Професорка наставе историје са Универзитета у Бристолу, Пенелопи Харнет (Penelope Harnett), назвала је то *чином успостављања равнотеже (balancing act)*, односно постепеним брисањем граница између локалног, регионалног, националног, европског и глобалног контекста. Ова ауторка је, између осталог, могућност за постизање те равнотеже видела у изучавању тема из прошлости као што су: демократија, грађанство, људска права или храна, агрикултура, технологија и трговина.⁹⁰⁹ Преламање ових географских контекста

⁹⁰⁶ Исто, 320.

⁹⁰⁷ Council of Europe. (2001). Recommendation (2001)15 - *History Teaching in 21st-Century Europe*, Committee of Ministers, October 31, 2001. Верзија на српском језику може се пронаћи на: <https://rm.coe.int/16804ba53b> (приступљено 17.05.2025), Додатак: Циљеви наставе историје у 21. веку.

⁹⁰⁸ R. Bušljeta, "Achieving the objectives of the European dimension through history: an analysis of the Croatian and Bosnian-Herzegovinian fourth-grade gymnasium history textbooks," *International Journal of Historical Learning, Teaching, and Research*, Vol. 13.1, 2015, 9-10; M. Shennan, *Teaching about Europe*, Cassell, London 1991, 133; T. Agarkova, Seminar on 'New History Textbooks for Secondary Schools: Approaches, Perspectives and Systems of Evaluation', Yaroslavl, Russian Federation, 10 – 12 April 2000, Council of Europe, Strasbourg 2000, 10; C. Gallagher, *History Teaching and the Promotion of Democratic Values and Tolerance*, Council of Europe, Strasbourg 1996, 30.

⁹⁰⁹ P. Harnett, "A Balancing Act: Blending Local, Regional, National, European and Global Contexts."

поготово кроз први сет тема, а делимично и други, свакако ће бити један од елемената овог истраживања које треба да разјасни позицију и улогу европске димензије образовања у Србији.

Приликом овог истраживања уџбеника биће коришћен методолошки приступ тзв. анализе „ка унутра“, о коме је доста говорила Кира Махамуд, професорка историје образовања из Мадрида и чланица МАНЕС истраживачког центра, једног од најважнијих европских центара за истраживање уџбеника.⁹¹⁰ Овај приступ подразумева анализу самог садржаја, његове циљеве и практичне активности које нуди уџбеник. Акценат је на тексту, односно језику којим је писан. Језик се сматра тим неприкосновеним елементом којим се остварује ауторитет.⁹¹¹ Тачније, његова анализа и анализа његове употребе – како у тексту, тако и у дидактичком апарату – представља оно чему ће се посебна пажња обратити током истраживања. Како ово истраживање делимично укључује и на који начин су уведени и представљени одређени појмови из европске прошлости, а који се сматрају битним за остваривање европске димензије наставе историје, у појединим фазама примењен је и приступ који је користила психолошкиња Ана Пешикан приликом анализе друштвених појмова у уџбеницима који се срећу у уџбеницима за предмете природа и друштво (од првог до трећег разреда) и познавање друштва (у четвртном разреду). Односно, направљен је покушај да се одговори како су ти појмови уведени у школским књигама, како дефинисани, а како објашњени, и да ли може да се прати њихов развој кроз друге лекције или разреде.⁹¹²

У погледу анализе дидактичког апарата, у овом истраживању ће се између осталог пратити на који начин различита издања уџбеника приступају историјским интерпретацијама – да ли их уопште проблематизују, и ако да, у којој мери. Као модел за праћење овог изузетно педагошки важног сегмента уџбеника послужиће шема за подучавање о историјским интерпретацијама коју је конкретизовала и прилагодила Сњежана Корен у свом раду управо о начинима њихове примене у настави историје. Оваква анализа дидактичког апарата подразумева: упознавање са темом, идентификацију и упознавање са самом интерпретацијом, њену анализу, објашњавање те интерпретације, и њено вредновање, односно евалуацију.⁹¹³ Премда ће у овом истраживању бити акценат на тексту, пажња ће такође бити посвећена визуалном материјалу који га прати, нарочито фотографијама – историјским личностима и/или догађајима које представљају, улози које имају у оквиру лекције или наставне теме и начинима на које је одређена фотографија контекстуализована.⁹¹⁴ У суштини, пратиће се не само историјске интерпретације у форми текста, већ и у форми визуалног историјског извора и илустрације.

Ради обезбеђивања што јаснијих и детаљнијих одговора на то колико је и на који начин европска димензија образовања присутна у уџбеницима историје, ово истраживање подељено је на два сегмента – на анализу **методологије** историјског истраживања са којом би ученици требало да се упознају читајући уџбеник и на анализу његовог **садржаја**.

In *Teaching History and Social Studies for Multicultural Europe*, edited by S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk, and D. Smart, 141–154. Harf Eğitim Yayıncılığı, Ankara 2009, 150–152.

⁹¹⁰ Видети више о овом истраживачком центру на њиховом вебсајту: <https://www.centromanes.org/en/> (приступљено 24.11.2025).

⁹¹¹ K. Mahamud Angulo, “Contexts, texts, and representativeness: A methodological approach to school textbook research”, In P. Knecht, E. Matthes, S. Schütze, B. Aamotsbakken (Eds.), *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2014, 31–49, 35.

⁹¹² Pešikan, A., „Formiranje sistema društvenih pojmova u osnovnoj školi i njihov efekat na razvoj dečjeg mišljenja“, *Psihologija* 34, no. 3–4 (2001): 325–338, 327–328.

⁹¹³ Koren, „Poučavanje o interpretacijama“, 191–194.

⁹¹⁴ О визуелним историјским изворима у настави историје и уџбеницима има доста литературе. За више погледати: J. Nix, and Chara H. Bohan, „Looking at the Past for Help in the Present: The Role of Historical Photos in Middle and Secondary History Classes,” *Ohio Social Studies Review* 51 (2), 2014, 13–22; M. Sturken and L. Cartwright, *Practices of Looking: An Introduction to Visual Culture*, Oxford University Press, Oxford 2001; D. Jaffee, „Thinking Visually as Historians: Incorporating Visual Methods.” *Journal of American History* 92 (4, March), 2006; A. D. Lundy and A. E. Stephens, „Beyond the Literal: Teaching Visual Literacy in the 21st Century Classroom.” *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 174, 2015, 1057–1060.

У сегменту који ће се бавити методологијом, испитиваће се форма наставних тема и јединица, пратећи визуални садржаји – фотографије, цртежи, мапе, графикони, присуство писаних и визуалних историјских извора, као и дидактички апарат, односно – питања, задаци, додатни коментари, предлози за даља истраживања (уколико их има). Намера овог дела анализе јесте да се процени колики потенцијал имају испитивани уџбеници да помогну развитак критичког и историјског мишљења код ученика. Елементи историјског мишљења који ће се пратити јесу: **континуитети и промене у прошлости**, познавање **хронологије** и **узрочно-последичних односа**, **употреба примарних и секундарних извора**, и разумевање како **различитих историјских перспектива**, тако и **савремених виђења догађаја из прошлости**. Другим речима, у овом делу анализе пажња је усмерена на приступе који су се користили, или се и даље користе у уџбеницима ради креирања критичке историјске свести.

Нешто другачији приступ ће захтевати сегмент који се тиче анализе садржаја. Главни циљ овог дела истраживања јесте да испрати како се „заједничке културне и историјске“, европске теме развијају у српским уџбеницима историје.

Различите студије истраживања наставе историје у Европи помињу да би учење и подучавање „европске“ историје требало да стреми развоју демократске културе, грађанске активности, и вештина да се крећу кроз друштва контроверзних и често супротстављених перспектива о прошлости. Како би се то остварило, уџбеници историје би требало да избегавају поједностављене наративе, да подстичу дебате о контроверзним питањима и подржавају плурализам и толеранцију. Што је, пак, према истој студији могуће укључивањем маргинализованих тема у оно што се сматра европском историјом (од географских целина које су дуго биле искључиване, до друштвених групе које су дуго биле занемариване).⁹¹⁵ Предлог тема које би могле да испуне ове критеријуме изложили су аутори зборника *Re-imagining the Teaching of European History: Promoting Civic Education and Historical Consciousness* – 1. насиље и оружани сукоби у европској историји, 2. друштвене неједнакости и питање класе, 3. родна једнакост и женска историја, 4. технолошка револуција и индустријска модерност, 5. религија и секуларизам, 6. сећање, идентитет и европско наслеђе, 7. питање грађанства и историјске свести неопходне за његово формирање.⁹¹⁶ Ово је само наставак већ готово вишедеценијске дискусије како реконципирати наставу европске историје и више је прилагодити савременим потребама европског друштва. Савет Европе и ЕУРОКЛИО, предвођени Робертом Стардлингом о чијој експертизи нарочито на овом пољу је било доста речи у претходним поглављима, у више пројеката и публикација предлагали су различите трансформације постојећих наставних програма, превасходно базираних на хронолошким целинама, у тематске целине које би обезбедиле како ширење перспектива тако и већи развитак историјског мишљења. Један од пројеката изнедрио је додатне материјале који би могли да се користе у средњем образовању за учење о историји, наслеђу и географији европског континента у оквиру наставних јединица о: „кључним тренуцима европске историје“, „колонијализму“, „индустрији и менталитету“, „миграцијама“, „глобализацији“, и „свакодневном животу“.⁹¹⁷

Предлози за нове начине и приступе европској историји заиста су бројни и многи су различитим облицима заживели како у званичном курикулуму појединих европских земаља (па и у новореформисаним програмима наставе и учења за гимназије у Србије), тако и у немалом броју додатних помоћних материјала. Теме којима ће да се бави овај део истраживања тезе заправо су преузете из сталне поставке Куће европске историје из Брисела. Иако не осликавају дословно претходно наведене примере, може се уочити да на сличном трагу доживљавају оно што се може пратити као „заједничка европска прошлост“. Настава историје

⁹¹⁵ У питању је зборник: G. Carrasco, C. Jesús, ed. *Re-imagining the Teaching of European History: Promoting Civic Education and Historical Thinking*, Taylor & Francis, London 2023.

⁹¹⁶ Исто.

⁹¹⁷ J. van der Leeuw-Roord, "Education for Inclusion, Awareness and Tolerance: Key Themes for Relevance and Significance" In *Teaching History and Social Studies for Multicultural Europe*, edited by S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk, and D. Smart, Harf Eğitim Yayıncılığı, Ankara 2009, 136-137.

ни у програмима, ни у уџбеницима није подељена у овакве тематске целине, али свакако на своје начине третира ове аспекте историје и управо ти начини могу макар делимично показати какав је однос према ономе што се назива европска димензија овог предмета. Теме преузете из Куће европске историје, и које ће бити анализирани, представљају следеће феномене: развитак **филозофије, демократије и владавине права, хуманизам и просветитељство**, улога **хришћанства**, али и **ислама и јудаизма** у историјском развоју европског континента, природа и карактер различитих **револуција, државни терор** (посебно повезан са француском државом након Револуције, али и са Совјетским Савезом за време Стаљина и нацистичком Немачком), **колонијализам и трговина робљем**, коме су у овом истраживању додати и појмови империјализма и деколонизације ради бољег сагледавања и разумевања и колонијализма и трговине људима, политичке и друштвене идеје – са једне стране **капитализам и либерализам**, и са друге **марксизам, социјализам и комунизам**, затим идеја и формирање **националних држава и геноцид**, као својеврсни најгори злочин који је такође забележен у историји Европе. Анализи употребе појма геноцид у овом истраживању додата је и анализа обраде ратних злочина. Одлука о повезивању ова два појма је донесена из разлога што су се кроз модерну историју много пута преклапале, а и њихово именовање је био резултат тренутне политичке перспективе. Након ових побројаних тема, посебан акценат овог дела истраживања биће стављен на присуство жена, односно женских искустава у прошлости, као и на препознатљивост етничких/националних и верских мањина, чланова ЛГБТК+ заједнице и особа са инвалидитетом. Добијени резултати би макар делимично требало да осветле да ли је и колико остварено „јединство у различитости“.

За потребе анализе заступљености жена и женских искустава кроз различите историјске епохе у уџбеницима историје у Србији који су били или и даље јесу у употреби од 1990. године, водиће се рачуна и о садржају основног текста, али и пратећег материјала, у смислу засебних рубрика и фотографија и илустрација, као и питања и задатака. Инспирација за методе које ће бити коришћене у овој фази истраживања пронађена је у многобројним студијама родног питања у уџбеницима историје које су рађене су широм света.⁹¹⁸ Сличне методе ће бити искоришћене и за одређивање присутности историје других маргинализованих и мањинских група.

За крај, важно је поменути који ће уџбеници бити анализирани, као и основне информације о издавачким кућама који су их објавили и ауторима који су их писали.

Током овог дела истраживања за потребе ове дисертације неће бити анализирани сви уџбеници историје публиковани од 1990. године до данас, већ само они публиковани од стране највећих издавачких кућа и они који су најзаступљенији у школама. За период последње деценије 20. века, истраживачким питањима биће подвргнути уџбеници историје које је објавио Завод за уџбенике и наставна средства из Београда за узраст од петог до осмог разреда основне школе и од првог до четвртог разреда гимназије општег и друштвено-језичког смера, као и појединих профила средњих стручних школа. Потом, истраживање ће обухватити уџбенике које је штампала иста издавачка кућа након политичких промена 5. октобра 2000. године, а након отварања тржишта и уџбенике које је објавио највећи приватни издавач – Клет (Klett). Како се од средине 2010-их, у оквиру Klett издавачке групе налазе још две издавачке куће, Фреска и (Нови) Логос, поједини њихови уџбеници ће такође бити подвргнути анализи. За сваки разред биће анализирано два до четири уџбеника које су публиковале ове издавачке куће у периоду од 2001. до 2017. године. Резултате истраживања употпуниће уџбеници писани према последњој реформи програма наставе и учења из предмета историја, по три уџбеника за

⁹¹⁸ На пример: A. Nandi, „Gender Discrimination in History Textbooks at Elementary Level,” *International Journal of Research and Review*, vol. 10, no. 10, 2023, 366–373; K. A. Chick, „Gender Balance in K–12 American History Textbooks“, *Social Studies Research and Practice*, vol. 1, no. 3, 2006.

сваки разред основне школе и по два или три за сваки разред гимназије друштвено-језичког смера.⁹¹⁹

Што се тиче аутора уџбеника коришћених током деведесетих година, то су претежно били универзитетски професори и истраживачи на научним институтима чији се рад заснивао на историјским истраживањима. Међу именима аутора нашли су се: Раде Михаљчић и Сима Ћирковић са Универзитета у Београду, Никола Гаћеша и Лазар Ракић са Универзитета у Новом Саду, и многи други истраживачи. Док је академик Сима Ћирковић био и један од организатора *XI југословенског симпозијума о настави историје* из 1991. године, Милутин Перовић, аутор уџбеника за седми разред основне школе и трећи разред гимназије, уједно је био аутор и до 2000-их јединог приручника за методiku наставе историје у Србији.⁹²⁰ Приликом анализе уџбеника из овог периода врло је важно узети у обзир и да се они објављују у тренутку политичког слома државе и ратова који се воде на њеној територији. Извесно је да се објашњење за поједине делове садржаја може пронаћи управо у овим разлозима.

У периоду након петооктобарских политичких промена долази до значајних промена како у садржају, тако и у структури и форми уџбеника из историје. Премда су први уџбеници са почетка новог века рађени само на основу измена закона који су уређивали основно и средње образовање, најавили су нове тенденције у продукцији школских књига из историје које су се додатно развиле након доношења првог кровног *Закона о основама система и образовања и васпитања* и нешто каснијег отварања тржишта уџбеника и за приватне издаваче. Приликом анализе овог периода у већини случајева узето је у обзир неколико генерација уџбеника у издању Завода за уџбеника и по један или чак два од приватних издавача – Клета, Фреске и Логоса. Аутори свих анализираних уџбеника који су објављивани у овом временском интервалу били су претежно универзитетски професори или историчари експерти из различитих научних институција.⁹²¹ Поједини аутори актуелни током деведесетих година 20. века, попут Радета Михаљчића, наставили су своју ауторску делатност. Истовремено, многим од нових аутора писање ових уџбеника отворило је пут како ка издаваштву или су се из издаваштва додатно учврстили у научним водама,⁹²² тако и према методици наставе историје где су постали једни од водећих стручњака.⁹²³ Међу ауторима су се овог пута нашли и активни наставници у школама.⁹²⁴ Како се образовни систем у Србији све више отварао ка европским утицајима, тако је и све учесталија пракса постајало укључивање наставника у различите сегменте издавачког процеса уџбеника.

Од уџбеника писаних у складу са последњим реформисаним програмима наставе и учења за предмет историја у основним школама и гимназијама, овом приликом анализирана су по три уџбеника за све разреде основне школе у којима се учи историје, и за прва два разреда

⁹¹⁹ За потребе овог истраживања да се мапирају различити аспекти европске димензије образовања у уџбеницима донесена је одлука да се анализирају уџбеници коришћени на часовима историје одељења општег и друштвено-језичког смера. Међутим, за период након последње реформе програма наставе и учења анализиран је уџбеник Новог Логоса за други разред који је писан према програму наставе историје природно-математичког смера. Једина „програмска“ разлика између овог и друга два уџбеника је у томе што његове лекције хронолошки сежу нешто дуже у модерну историју, али су све остале целине истоветне. Разлог за прикључивање и овог уџбеника анализи јесте са једне стране недостатак уџбеника за овај разред, и са друге то што се овде ипак обрађују кључни појмови за разумевање европске димензије образовања.

⁹²⁰ М. Перовић, *Методика наставе историје*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 1995.

⁹²¹ Професори Универзитета у Београду: Снежана Ферјанчић, Данијела Стефановић, Мирко Обрадовић, Раде Михаљчић, Ђорђе Бубало, Марко Шуица, Радивој Радић, Смиља Марјановић-Душанић, Чедомир Антић, Радош Љушић, Војин Дабић, Мира Радојевић, Љубодраг Димић, Сузана Рајић; Професори универзитета у Новом Саду: Душко М. Ковачевић, Дејан Микавица, Бранко Бешлин, Биљана Шимуновић Бешлин, Михаел Антоловић, Ђорђе Ђурић, Предраг М. Вајагић; Историјски институт: Татјана Катић; Византолошки институт: Срђан Пириватрић; Институт за савремену историју: Коста Николић.

⁹²² Попут: Јасмине Милановић, Душана Омчикуса, Небојше Јовановића.

⁹²³ Пример је професор Марко Шуица који је поред тога што је аутор великог броја уџбеника, историјских читанки и приручника за наставнике, такође у међувремену постао један од експерата за наставу историје како у Србији, тако и у Савету Европе.

⁹²⁴ Неколико наставница је учествовало у писању уџбеника – Мирјана Бонцић, Зорица Недељковић.

гимназије општег и друштвено-језичког смера, док су за трећи и четврти разред анализирана по два. Истраживање је рађено на свим уџбеницима које је публикувао Завод за уџбенике за потребе усклађивања са последњом реформом, и на уџбеницима издавачке куће Фреска и Klett за основну школу и Фреска и Нови Логос за гимназију. Док се Завод за уџбенике држао готово искључиво аутора који су историчари у науци, експерти за временске периоде које обрађују уџбеници за одређени разред, а са неким су имали и претходних година сарадњу,⁹²⁵ приватни издавачи су били склонији укључивању наставника историје у ауторске тимове. За Фреску су писали бројни универзитетски професори (Данијела Стефановић, Снежана Ферјанчић, Марко Шуица, Радивој Радић, Сузана Рајић, Данко Леовац, Љубодраг Димић, Немања Вујчић), као и поједини наставници историје (Љиљана Раковић и Весна Рашковић).⁹²⁶ Међу ауторима Клетових уџбеника значајније место заузимају наставници, од којих је одређен број ангажован у удружењу наставника историје УДИ – Еуроклио (попут: Емине Живковић, Александра Тодосијевића, Љиљане Недовић, Јелене Јеврић), док су експертску подршку пружили историчари из Института за новију историју (Сања Петровић Тодосијевић) и Историјског института (Ивана Коматина и Радомир Ј. Поповић). Ауторски тим који је у различитим комбинацијама писао за Нови Логос чинили су: Душко Лопандић – правник и дипломата, Ратомир Миликић из Института за савремену историју, Александра Колаковић из Института за европске студије и Мања Милиновић – наставница историје.

3.4.1. Методологија

Поред различитих историјских тема, уџбеници историје би такође требало на својим страницама да донесу знања о методологији коју користи историја као научна дисциплина. Другим речима, како наводи Ана Пешикан у својој књизи *Треба ли деци историја*, сваки уџбеник има такође задатак да води рачуна о општем уводу у историјску науку и формирању представе о историји као предмету, о историјским изворима, историјском времену и простору, узрочно-последичним односима, подједнако као и о језику који користи и историјским појмовима које објашњава.⁹²⁷ Ово се остварује како кроз основни текст, тако и кроз методичко-дидактички апарат у форми питања, задатака, инструкција, додатних информација. Како је управо ова функционализација историјских знања, односно развитак вештина критичког мишљења који се може постићи овладавањем вештина историографије, једна од основа европске димензије образовања, тако је и истраживање дидактичког апарата, пратећих визуалних материјала, употребе историјских извора и концепата историјског мишљења у уџбеницима историје постало неопходан део истраживања за потребе израде ове дисертације.

Током деведесетих година 20. века већина идеја о овим сегментима школских књига из предмета историје још увек је била у повоју, па тако и у уџбеницима коришћеним у српским школама многи од поменутих методолошких елемената могу се наћи само у траговима. Нови, 21. век, донео је значајно консолидовање и конкретизовање европске димензије образовања, а самим тим је утицао и на идеју шта би требало да се очекује од уџбеника који је укључују. Истовремено, у Републици Србији долази до великих политичких и друштвених промена, које су за последицу имале и значајне измене у промишљању како националне тако и светске прошлости, што се одразило подједнако на садржај, али и на структуру и форму уџбеника из историје.

⁹²⁵ Са Филозофског факултета у Новом Саду: Александра Смирнов Бркић и Горан Васин; са Филозофског факултета у Београду: Раде Михаљчић и Катарина Митровић; из Института за савремену историју: Драгомир Бонцић, Коста Николић и Момчило Павловић; из Историјског института: Милић Милићевић и Биљана Вучетић.

⁹²⁶ Пре преласка на саму анализу врло је важно поменути да су двоје аутора Фрескиног уџбеника за осми разред, Љиљана Раковић и Љубодраг Димић, били уједно и покретачи петиције против новореформисаних програма наставе и учења за предмет историја у гимназијама.

⁹²⁷ А. Пешикан Аврамовић, *Треба ли деци историја*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 1996, 107.

Занимљиво је да је императив готово свим ауторима и уредницима нових уџбеника било раскидање са социјалистичким традицијама претходних издања. У једном уџбенику је потреба за отклоном од претходног, идеолошког, приступа експлицитно наглашена у предговору.⁹²⁸ Међутим, тај исти уџбеник сам садржи врло националистички интониране коментаре и усмереност ка некритичком величању западноевропских друштава и култура,⁹²⁹ што указује да идеолошки тон није нестао, већ да је само замењен другом идеологијом.

Први уџбеник за осми разред штампан након петооктобарских промена нашао се највише под лупом јавности и на мети великих очекивања како ће бити званично представљена нова интерпретација савремене прошлости, „коначно ослобођена“ од социјалистичких утицаја.⁹³⁰ И заиста, овај уџбеник је донео знатно блажи наратив, без одласка у екстреме друге врсте какви су се могли видети у претходно поменутом уџбенику за седми разред. У предговору другом издању аутори су истакли да уџбеник треба да представља полазну основу за наставу и учење историје и да развија способност критичког промишљања прошлости, садашњости и будућности.⁹³¹ Овај уџбеник је уједно и обогатио садржај лекцијама о формирању Европске уније и Савета Европе и ученицима поставио питање о решавању међународних проблема у 21. веку, подстичући потенцијалну дебату.⁹³² Ово се може сматрати још једном најавом све већег укључивања европске димензије образовања у наставу историје у Србији.

Наредни велики корак и врло видљиве промене у погледу приступа методологији, уџбеници историје доживели након покретања реформе програма наставе и учења из 2017. године. Прво су прилагођени уџбеници за разреде основне школе, а потом и за гимназије. Док су уџбеници за основе школе претежно обogaћени систематским дидактичким апаратом и пратећим материјалима са тежњом развита макар појединих концепата историјског мишљења (о чему ће бити далеко више речи у наставку текста), уџбеници направљени према новореформисаним програмима наставе и учења за гимназије, доживели су још веће измене и у погледу структуре и у погледу садржаја. Првенствено, структура је у потпуности прилагођена новим програмима, и хронолошком приступу придодат је и тематски. Од првог до четвртог разреда, сваки уџбеник садржи неколико великих наставних тема које укључују: основе историјског истраживања,⁹³³ политичке и институционалне оквире епохе која се обрађује у том разреду, друштвене и привредне односе, културу и свакодневни живот људи тог доба, као и појаве дугог трајања које су предвиђене за ту годину учења историје (у првом разреду „миграције“, у другом „мит, легенда и историја као наука“, у трећем „комуникације“, и четвртом „права појединаца и група“). У уџбеницима за први разред гимназије налази се и додатна целина посвећена античком наслеђу, односно „цивилизацијским тековинама епохе старог века“, како је насловљена у програму за овај разред. Нису сви наслови тема истоветни и чита су

⁹²⁸ Р. Љушић, *Историја за седми разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд 2008. (6. издање), 7.

⁹²⁹ Ставови о „западној уређеној цивилизацији“ највише провејавају у лекцијама о положају српског становништва у Хабзбуршкој монархији, који се неретко наводе као знатно „напреднији“ него у Османском царству, али без објашњења шта то заправо треба да значи. Љушић, *Историја за седми разред*, Завод за уџбенике, 2008.

⁹³⁰ У прилог овоме сведоче чак два објављена приказа овог уџбеника непосредно након његовог публиковања и научни чланак заснован управо на полемикама насталим након публиковања овог уџбеника. Прикази Драгице Кољанин (стр. 176-180) и Ивана Лукића (стр. 181-185) у часопису Савеза историчара Југославије *Настава историје* бр. 7 из 2001. године. Чланак: Šuica, „Public reactions to the new history textbook for the 8th grade of elementary school in Serbia“.

⁹³¹ Д. М. Ковачевић, Д. Микавица, Б. Бешлин, Б. Шимуновић Бешлин, *Историја за 8. разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 2002. (2. допуњено издање), 3.

⁹³² *Исто*, 89-191.

⁹³³ Својеврстан увод у историју као научну дисциплину (методологију, историјске изворе итд) постојао је и раније. Међутим, то је било свега у првој или првих неколико лекција уџбеника за пети разред основне школе или први разред гимназије. Последњом реформом ове лекције су постале саставни део уџбеника за све разреде. О самој важности постојања ове врсте увода за когнитивни развој ученика и њихово касније савлађивање методологије историјске дисциплине, неvezано од приступа који ће се каснији користити у уџбеницима, писала је још 1990-их психолошкиња Ана Пешикан – Pešikan Avramović, *Treba li deci istorija*, 64-68.

прилагођавања хронолошком периоду који се обрађује, али остварена је поменута тематска подела која значајно разликује последњу генерацију уџбеника од претходних.

У наставку, следе резултати анализе сваког елемента засебно који би требало да допринесу комплетирању слике како су уџбеници у периоду од 1990. године до данас покушавали (и покушавају) ученицима да пренесу знања о методологији историје као научне дисциплине. Фокус је стављен на дидактички апарат анализираних уџбеника, на визуалне материјале који прате основни текст сваке од књига, на историјске изворе и начине на који су употребљени у сваком уџбенику, и на који начин и да ли уопште има развоја концепата историјског мишљења у њима.

3.4.1.a. Дидактички апарат

Према *Водичу за добар уџбеник* Ивана Ивића, Ане Пешикан и Слободанке Антић, уџбеник јесте културни производ који садржи основни систем појмова, као срж одређене области знања, али истовремено представља и садржај који мора бити дидактички обликован. Прецизније, постојање дидактичког апарата неопходан је услов да би се нека књига могла сматрати уџбеником, те аутори приликом његовог конципирања морају имати у виду коме је садржај намењен. Управо путем овог апарата уџбеник се усмерава ка читаоцу, у овом случају ученику.⁹³⁴

Уџбеници историје штампани и коришћени током последње деценије 20. века показују изражене разлике у погледу развијености дидактичког апарата. Најилустративнији и дидактички најразрађенији пример представља уџбеник за пети разред, у коме се питања појављују током самог текста, а не искључиво на крају лекције. Уопштено, питања у уџбенику врло су важна јер омогућавају вишесмерну комуникацију и у зависности од облика (да ли подразумевају „репродукцију“ или „продукцију“ – закључивање, повезивање, анализу) и позиције у тексту играју различите улоге – да резимирају претходно градиво уколико су на почетку или да сумирају најважније што треба запамтити уколико су на крају.⁹³⁵ Структура која се види у уџбенику за пети разред указује на намеру интерактивности која треба да обезбеди ученицима континуирано учествовање у изградњи знања. Посебно је значајно што поједина питања уводе и вредносну димензију, што је реткост у уџбеницима старијих разреда. Тако се након лекције о Пелопонеском рату од ученика тражи да, поред анализе узрока и последица рата, „забележе у свесци сажето шта мисле о рату као начину решавања противречних интереса међу државама и народима“.⁹³⁶ Иако је овакав задатак захтеван за ученике узраста од једанаест година, он се може разумети у контексту ратова који су се у тренутку писања уџбеника одвијали на простору Југославије.

У наредним разредима уџбеника у употреби током деведесетих година дидактички апарат је све сведенији. Уџбеник за шести разред задржава питања и подсетнике на крају лекције, као и упутства за даље читање из Историјске читанке, али су задаци претежно репродуктивни.⁹³⁷ Тај тренд се наставља у седмом и осмом разреду, као и у гимназијским уџбеницима, где питања углавном не подстичу аналитичко мишљење.

Уопштено говорећи, може се закључити да је дидактички апарат уџбеника из 1990-их био сведен и превасходно репродуктиван. Питања на крају лекција најчешће су захтевала понављање чињеница, док су задаци који би подстицали анализу, поређење или интерпретацију били изузетак. Насупрот томе, уџбеници настали после 2000. године увели су разноврснији дидактички апарат: временске ленте, мапе ума, истраживачке задатке и питања

⁹³⁴ Ивић, Пешикан, Антић, *Водич за добар уџбеник*, 26.

⁹³⁵ Pešikan Avramović, *Treba li deci istorija*, 89, 112-113.

⁹³⁶ Л. Ракић, *Историја за 5. разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 1995. (3. издање), 67.

⁹³⁷ Р. Михаљчић, *Историја за 6. разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 1995. (5. издање).

усмерена на разумевање узрочно-последичних односа. Ипак, овај напредак није био систематичан — у појединим уџбеницима нови дидактички елементи остали су декларативни и без јасне методичке функције.

Анализа уџбеника публикованих након 5. октобра 2000. показује постепено унапређивање дидактичког апарата, али и велике разлике међу издавачима, разредима и нивоима образовања. У нижим разредима основне школе (пети и шести), дидактички апарат је често ограничен на рубрике типа „занимљивости“, „подсетник“ или „за радознале“, уз доминацију хронолошког излагања и основних информација. Тако, први уџбеник за пети разред штампан 2001. године нуди богат визуални материјал, али не и задатке који би подстицали аналитичко или критичко мишљење,⁹³⁸ док касније издање из 2007. године задржава исту структуру, чак и без карата у самом тексту, упућујући ученике на атлас и читанку.⁹³⁹

Најразвијенији дидактички апарат у основној школи доноси један од уџбеника за шести разред, у коме су визуелни материјали и историјски извори систематски праћени питањима која подстичу идентификацију, анализу, поређење и хронолошко одређивање. У овом погледу, илустративан је задатак у лекцији о Карлу Великом, где се од ученика тражи да упореде одломак из *Живота Карла Великог*, дела средњовековног писца Ајнхарда, са две статуе из различитих векова, и да анализирају личност владара из перспективе аутора свих извора.⁹⁴⁰

Са друге стране, у седмом и осмом разреду дидактички апарат уџбеника постаје неуједначен. Док поједини уџбеници (нпр. издања Логоса) уводе мапе ума, временске ленте и истраживачке задатке,⁹⁴¹ други се задржавају на репродуктивним питањима. Уџбеници за осми разред, иако декларативно усмерени ка развоју критичког мишљења, често не пружају адекватне методичке алате за његово остваривање.

Гимназијски уџбеници штампани и коришћени током првих деценију и по 21. века нуде дидактички апарат који постепено постаје све сложенији, посебно у другом и четвртном разреду. Нарочито се издваја Заводов уџбеник за други разред гимназије, где су извори и визуални материјали доследно праћени упутствима за анализу,⁹⁴² као и Клетов уџбеник за четврти разред који уводи питања повезана са савременим контекстом.⁹⁴³

У погледу дидактичког апарата, уопштено се може рећи да су уџбеници настали у периоду између 2001. и 2016. године у већини случајева задржали традиционалан дидактички модел. Питања су претежно остала смештена на крају лекција, често репродуктивног карактера, а задаци који би ученике водили ка истраживачком или проблемском раду јављали су се тек спорадично и без јасне систематике. Иако су се у појединим уџбеницима појавили покушаји да се појача самостална активност ученика (нпр. упућивање на додатно читање или једноставна поређења), овај дидактички апарат се ретко може окарактерисати као ефикасно средство за развој историјског мишљења. Међутим, ово се делимично променило након реформе програма наставе и учења из 2017. године. У уџбеницима писаним према новим програмима, дидактички апарат постао је видљивији и експлицитнији, нарочито код појединих

⁹³⁸ Т. Катић, С. Ферјанчић, *Историја за 5. разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 2004. (треће издање).

⁹³⁹ Д. Стефановић, С. Ферјанчић, З. Недељковић, *Историја за пети разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд 2010. (4. издање).

⁹⁴⁰ М. Шуица, Р. Радић, *Историја за шести разред основне школе са читанком и радном свеском*, Фреска, Београд 2012. (3. издање), 49.

⁹⁴¹ На пример, на уводним страницама Логосовог уџбеника за седми разред налази се врло јасна мапа ума која сумира најважније феномене који су обележили период новог века, а испод и табеларни приказ историјских извора који се користе за његову реконструкцију. Ч. Антић, М. Бонцић, *Историја 7. Уџбеник за седми разред основне школе*, Логос, Београд 2012, 12.

⁹⁴² С. Марјановић-Душанић, М. Шуица, *Историја за II разред гимназије општег и друштвено језичког смера*, Завод за уџбенике, Београд 2009. (3. издање).

⁹⁴³ Попут питања „Ко је данас на челу Англиканске цркве?“ или истраживања о Трансисибирској железници. У: М. Радојевић, *Историја IV. Уџбеник за трећи разред гимназије природно-математичког смера, четврти разред гимназије друштвено-језичког смера и општег типа и четврти разред средње стручне школе за образовне профиле правни техничар и биротехничар*, Klett, Београд 2014, 9, 15.

издавача. Појавиле су се рубрике које директно именују истраживачке и аналитичке активности („размишљај као историчар“, „истражи“, „пројектни задатак“), као и покушаји да се задаци структуришу према нивоима сложености. Ипак, напредак није уједначен. Док поједини уџбеници систематски развијају ученичку активност, други задржавају стари модел репродукције, што указује на континуитет, али и делимични прекид са праксом из претходног периода.

Значајан помак у развоју дидактичког апарата, али и изражена неуједначеност између различитих издавача, одлике су уџбеника историја који су данас у употреби. Издања уџбеника Завода за уџбенике задржавају релативно једноставан дидактички апарат. Питања су кратка, најчешће смештена на крају лекције и усмерена на репродукцију градива. Мада се у појединим уџбеницима за пети разред појављују интерактивни елементи — попут ленти времена или задатака за препознавање извора — они нису систематски разрађени и у великој мери зависе од интервенције наставника.⁹⁴⁴ Од свих Заводових издања, у погледу дидактичког апарата, могао би се издвојити уџбеник за други разред гимназије, где се налазе поједини врло конкретни задаци који уводе посебне теме за размишљање са тенденцијом развитка историјског мишљења.⁹⁴⁵

Насупрот овоме, издавачка кућа Фреска у књигама из предмета историја у основним школама уводи учестала питања унутар самог текста, често након сваког пасуса, док су сложенији задаци концентрисани на крају лекције или наставне теме. Посебно се издвајају рубрике попут „размишљајте као историчар“ и „вежбајте као историчари“, које ученицима нуде инструкције за анализу извора и радионичарски рад.⁹⁴⁶ Ипак, овај дидактички потенцијал није подједнако доследан у свим разредима. Због интерактивности и развијености овог сегмента уџбеника који је у употреби у гимназијама, такође би се могао издвојити апарат који нуди уџбеник за трећи разред у издању Фреске.⁹⁴⁷ Овде се ученици често позивају на доношење закључака, даље истраживање, саморефлексију, повезивање прошлости и садашњости, историјска и географска поређења.

Најконзистентнији и најразвијенији дидактички апарат налази се у уџбеницима Клета за основну школу. Поред стандардних питања, они систематски уводе проблемске, пројектне и истраживачке задатке, као и игровне форме. Илустративан је задатак у ком се од ученика тражи да, на основу понуђених историјских извора, „направе причу о томе шта се десило“, чиме се директно подстичу реконструкција прошлости, аргументација и критичко мишљење.⁹⁴⁸

Међу гимназијским уџбеницима, важно је поменути и издања Новог Логоса. У овим уџбеницима дидактички апарат најчешће упућује ученика на сумирање, елаборацију наученог или на извођење закључака на основу прочитаног текста.

⁹⁴⁴ А. Смирнов Бркић, *Историја. Уџбеник са одабраним историјским изворима за пети разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд 2018, 65.

⁹⁴⁵ Такав пример је пројектни задатак о изворима који сведоче о Хунима и Словенима уз питање – „Како би ови народи представили себе да су оставили своје историјске изворе?“, К. Митровић, Г. Васин, *Уџбеник са одабраним историјским изворима за II разред гимназије општег типа и друштвено-језичког смера*, Завод за уџбенике 2021, 36.

⁹⁴⁶ Једна од радионица би била реконструкција стања у француском парламенту уочи револуције. С. Рајић, Д. Леовац, *Историја. Уџбеник са одабраним историјским изворима за 7. разред основне школе*, Фреска, Београд 2020, 39.

⁹⁴⁷ С. Рајић, Д. Леовац, *ИСТОРИЈА. Уџбеник са одабраним историјским изворима за трећи разред гимназије општег типа и друштвено-језичког смера*, Фреска, Београд 2021.

⁹⁴⁸ Конкретан текст задатка гласи „Користећи приказане историјске изворе, покушај да направиш причу о томе шта се десило“. Е. Живковић, Љ. Недовић, *Историја 5. Уџбеник са одабраним историјским изворима за пети разред основне школе*, Klett, Београд 2018, 25.

3.4.1.6. Пратећи визуални материјал

Визуални материјали су у уџбеницима деведесетих широко заступљени, али њихова функција варира од дидактички промишљене до искључиво илустративне. Уџбеник за пети разред пружа визуални корпус који је изузетно разноврстан и обухвата карте, графичке реконструкције, уметничке представе и фотографије, врло интегрисане у наставни процес.

У уџбеницима за шести, седми разред и трећи разред гимназије, иако је присутан велики број слика и карата, оне су углавном сведене на илустративну улогу и нису праћене задацима који би ученике усмераваали ка њиховој анализи. Фотографије које прате централни текст најчешће су портрети историјских личности мушког пола, а управо су те личности предмет питања на крају лекција, при чему се од ученика очекује да изводе закључке на основу штурих биографских података.⁹⁴⁹

Визуалних материјала у уџбеницима за осми и четврти разред има мање, а неретко имају и врло експлицитан карактер. Тако су теме страдања у Другом светском рату праћене фотографијама узнемирујућег садржаја, попут слика измучених лешева, што је посебно проблематично имајући у виду узраст ученика.⁹⁵⁰

Резимирајући пратеће визуалне материјале који су нашли своје место у уџбеницима коришћеним током последње деценије 20. век, може се рећи да су они претежно имали илустративну улогу. Карте, фотографије и репродукције уметничких дела служиле су као пратећи украс тексту, и врло ретко као самосталан извор информација. У уџбеницима публикованим у периоду од 2001. до 2016. године, пак, дошло је до наглог повећања визуалног материјала, посебно у књигама за основну школу. Мада се то може сматрати значајним помаком, ови визуални материјали често су остајали неискоришћени, или су се користили у емотивно-сугестивне сврхе, нарочито у лекцијама које обрађују теме из националне историје. Само у појединим уџбеницима, углавном гимназијским, визуални материјали су постали и предмет систематичне анализе и поређења.

Једном од најупадљивијих карактеристика уџбеника штампаних након политичких и друштвених промена које су покренуте после 5. октобра 2000. године сматра се управо њихова визуална пријемчивост и богат визуални материјал који прати основни текст. Међутим, њихова дидактичка функција значајно је варијала у различитим разредима и уџбеницима различитих издавачких кућа. У нижим разредима основне школе, примећује се изузетно богат визуални материјал — присутне су фотографије, илустрације и карте доминирају страницама — али материјал који често остаје на нивоу илустрације, без пратећих задатака који би подстицали њихову анализу.

Поједини уџбеници који су били у употреби у завршном разреду основног образовања у овом периоду доносе визуални материјал који има и емоционалну функцију. Тако су, на пример, у уџбенику из 2005. године приказане врло потресне фотографије страдања српских војника у Првом светском рату, уз захтев да ученици изразе своја осећања.⁹⁵¹ Иако је намера развој емпатије, без јасног методичког вођења овакви садржаји могу лако водити емотивној манипулацији.

У гимназијским уџбеницима визуални материјали добијају нешто значајнију улогу када је у питању развој вештина критичког и историјског мишљења. Један од таквих примера су материјали који прате основни текст уџбеника за други разред гимназије у издању Завода за уџбенике. Минијатуре и друге различите илустрације историјских догађаја, укључене су у

⁹⁴⁹ Попут питања - „Шта се може закључити о Колумбовој личности на основу наведеног одломка изворног текста?“ у: М. Перовић, Р. Новаковић, *Историја за III разред гимназија (општи тип и друштвено-језички смер) и стручних школа*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 1994. (3. издање), 16.

⁹⁵⁰ Фотографија у потпоглављу „Јасеновац – масовна гробница Срба“ у: Н. Гаћеша, Љ. Младеновић-Максимовић, Д. Живковић, *Историја за 8. разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 1993, 121-122.

⁹⁵¹ С. Рајић, К. Николић, Н. Јовановић, *Историја за 8. разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 2005, 84.

задатке упоредне анализе, попут задатка који подразумева поређење више писаних извора о Битки код Хејстингса 1066. године са визуелним приказом догађаја.⁹⁵²

Уопштено говорећи, визуални материјали у уџбеницима који су објављивани од 2001. до 2016. године били су бројни и разноврсни, али са улогом која је задржала своју илустративну природу. Основни текст су пратиле различите фотографије, карте и илустрације, међутим, оне су ретко постајале предмет анализе или самосталног рада ученика. Чак и када су биле присутне хронолошке таблице или карте војних кретања, оне су најчешће служиле као помоћ у разумевању текста, а не као извор за критичко тумачење. Промене уџбеника које су уследиле након реформе из 2017. године омогућиле су визуалним материјалима у овим књигама, макар на декларативном нивоу, већи аналитички потенцијал. Визуали су почели чешће да се комбинују са питањима и задацима који захтевају од ученика поређење, тумачење или повезивање са другим изворима (нпр. анализа симбола, војних карата или ленти времена). Но, и овде је остало приметно да код дела издавача визуални садржаји нису у потпуности дидактички функционализовани, што указује на више еволутивну него радикалну промену у овом домену.

Издања уџбеника свих анализираних издавачких кућа у периоду након реформе 2017. године обилато користе визуалне материјале — фотографије, мапе, илустрације и ленте времена, али њихова функционализација у дидактичком смислу значајно варира. У уџбеницима Завода за уџбенике, на пример, визуални материјали често имају илустративну улогу, без пратећих питања или упутстава за анализу.

Са друге стране, издања Фреске изузетно су богата визуалним садржајима, често испраћеним исцрпним објашњењима испод слика и карата. Међутим, у самим лекцијама готово да не постоји дидактички апарат који би ученике усмеравао на аналитичко читање тих материјала. Питања су, по правилу, измештена на крај лекције и односе се превасходно на текст.

Највећи корак ка аналитичкој употреби визуалних извора праве Клетови уџбеници, где се мапе, илустрације и фотографије често комбинују са задацима који захтевају поређење, тумачење и повезивање са другим изворима. Пример су задаци који укључују анализу војних кретања на картама или поређење историјских и савремених симбола, попут звезде на застави Израела.⁹⁵³

3.4.1.в. Укључивање и употреба историјских извора

Анализа уџбеника који су били у употреби током деведесетих показала је да су историјски извори најфункционалније укључени у уџбенику за пети разред, где се појављују одломци из Епа о Гилгамешу, Илијаде и Одисеје, Хамурабијевог законика или Химне Нилу.⁹⁵⁴ Ови извори су уведени на начин који подстиче радозналост ученика, иако ни у овом случају не постоји потпуно развијен дидактички апарат за њихову анализу.

Аутор уџбеника за шести разред који је био коришћен у овом периоду уводи биографске одломке и цитате византијских писаца, попут Прокопија. У оквиру биографских података дат је и кратак осврт на то како се анализирају историјски извори и на шта „млади историчар“ треба да обрати пажњу, али изостају задаци који би ту методологију применили у пракси.⁹⁵⁵ Извори тако остају више наративни украс него средство за развој аналитичких вештина.

У уџбеницима виших разреда основне школе и гимназије извори се појављују ретко или имају маргиналну улогу, без јасне разлике између примарних и секундарних извора и без подстицаја за њихово критичко читање.

⁹⁵² Марјановић-Душанић, Шуица, *Историја за II разред гимназије*, Завод за уџбенике, 2009, 38-39.

⁹⁵³ Живковић, Недовић, *Историја 5*, Klett, 2018, 40.

⁹⁵⁴ Ракић, *Историја за 5. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1995, 30, 35, 43, 53.

⁹⁵⁵ Михаљчић, *Историја за 6. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1995, 19-21.

У целини гледано, уџбеници из 1990-их ретко су укључивали историјске изворе, а уколико би до тога и дошло, углавном су служили као потврда већ приказаног наратива. Овде су извори били кратки често без навођења контекста и без питања која би подстицала њихову критичку анализу. У уџбеницима писаним после 2000. године, пак, историјски извори постали су знатно присутнији и разноврснији — укључују се писани, визуелни и материјални извори, понекад и више извора за исти догађај. Но, начин њихове употребе остао је неуједначен. Док су поједини уџбеници доследно развијали вештине анализе и поређења, други су их задржавали у споредним рубрикама, чиме је рад са изворима постао опционалан, а не структурни део учења.

Историјски извори су у уџбеницима из периода првих петнаест година 21. века присутни у свим разредима, с тим што њихова улога варира од илустративне до аналитичке. У основној школи, извори су често издвојени у рубрике типа „ако желиш да знаш више“, као у Клетовом уџбенику за шести разред, што их у пракси чини необавезним и искључује велики број ученика из рада са њима.⁹⁵⁶

Најбоље примере систематичног рада са изворима у основној школи нуди Фрескин уџбеник за шести разред. Поред већ поменутог примера задатка са изворима који представљају различите представе Карла Великог, посебно је илустративан задатак који укључује анализу три различита извора о крсташком освајању Јерусалима 1099. године — хришћанског, јеврејског и муслиманског — чиме се ученици уводе у разумевање различитих перспектива.⁹⁵⁷

У гимназији, Заводов уџбеник за други разред представља највиши ниво рада са историјским изворима. Овде се систематски комбинује више извора за један догађај, захтева њихово поређење и анализу, попут задатака са четири византијска извора о доласку Словена или анализе извора о Сабору у Клермону 1095. године.⁹⁵⁸ Насупрот томе, у осталим уџбеницима за више разреде гимназије извори су често смештени у споредне рубрике и без обавезујућих задатака, што њихову аналитичку вредност чини зависном од ангажовања наставника.

Историјски извори су у уџбеницима коришћеним између 2001. и 2016. године углавном служили као пратећи материјал основном наративу. Мада су били присутни и писани и визуелни извори, у овом периоду ретко су били предмет систематске анализе. Ученици су се најчешће сусретали са одломцима који су претежно имали улогу илустрације већ изложене интерпретације, док су методолошка упутства за рад са изворима углавном изостајала или су била намењена наставницима. Након 2017. године, рад са изворима, као и визуелни материјали, постао је видљивији и експлицитније наведен као један од циљева наставе из предмета историја. Уводне лекције почеле су све чешће да буду посвећене објашњавању шта су историјски извори, како се анализирају и на који начин могу бити злоупотребљени. Појављују се модели анализе (попут шематски приказ тумачења извора или детаљна анализа једног текста као узор). Ипак, у пракси су задаци који прате изворе често и даље репродуктивног карактера, па се може рећи да је направљен важан концептуални помак, али не и потпуна методолошка трансформација.

Сви уџбеници публиковани након 2017. године у великој мери уводе ученике у разноврсност историјских извора и процес њихове анализе. Нарочито се истичу уџбеници за гимназију, где се говори о чувању, тумачењу и чак злоупотреби извора. У једном од анализираних уџбеника за први разред гимназије дат је јасан шематски приказ процеса тумачења писаног историјског извора,⁹⁵⁹ док се у другом на примеру Бехистунског натписа нуди детаљан модел анализе наративног извора из антике.⁹⁶⁰

⁹⁵⁶ На неколико страница налази се врло детаљан текст о историјским изворима који се могу користити реконструкцију средњег века, чак је и врло детаљно разјашњена употреба усмених предања. Ђ. Бубало, Б. Бечановић, *Историја. Уџбеник за шести разред основне школе*, Klett, Београд 2008, 40-42.

⁹⁵⁷ Шуица, Радић, *Историја за шести разред*, Фреска, 2012, 104-105.

⁹⁵⁸ Марјановић-Душанић, Шуица, *Историја за II разред гимназије*, Завод за уџбенике, 2009, 57-59, 91-92.

⁹⁵⁹ Д. Лопандић, Р. Миликић, М. Милиновић, *Историја. Уџбеник са одабраним историјским изворима за први разред гимназије*, Нови Логос, Београд 2020, 29.

⁹⁶⁰ Н. Вујчић, *Историја за први разред гимназије*, Фреска, Београд 2019, 16.

Ипак, у погледу контекстуализације и развијености методичко-дидактичког апарата који прате историјске изворе у свим уџбеницима, разлике су значајне. Завод за уџбенике, на пример, у својим издањима уџбеника и за основну школу и за гимназију доноси квалитетно одабране изворе — од библијских текстова до археолошких интерпретација Лепенског Вира према Драгославу Срејовићу.⁹⁶¹ Међутим, често без икаквих дидактичких инструкција. Са друге стране, Фреска и Нови Логос систематски укључују питања, али су она најчешће репродуктивна или усмерена на једноставну елаборацију.

Изузетак представља уџбеник Новог Логоса за четврти разред гимназије, који ученике позива на анализу различитих врста извора, поређење перспектива, повезивање прошлости и садашњости и формулисање аргументованих закључака.⁹⁶² Међутим, избор одломака из литературе и поједине врло одлучне изјаве пружене су без икаквог утемељења у изворима или без икакве аргументације, што поставља питање сврхе употребе богатог пратећег материјала и развијеног дидактичког апарата.

3.4.1.г. Развој концепата историјског мишљења

Развој концепата историјског мишљења у уџбеницима из деведесетих може се уочити само у траговима. У уџбенику за пети разред присутни су задаци који подстичу размишљање о узроцима и последицама историјских догађаја, као и покушаји увођења различитих перспектива, што се види, на пример, у позивању ученика да размисле о значењу Херодотове изреке: „*Како ћу да сазнам истину ако мишљење не супротставим мишљењу?*“⁹⁶³

У каснијим разредима доминира линеарни наратив, са нагласком на хронологији и репродукцији чињеница. Посебно је проблематичан начин на који су обрађене теме из најскорије прошлости. У уџбенику за осми разред читаво потпоглавље носи наслов „Јасеновац – масовна гробница Срба“ и садржи таксативно набрајање облика мучења, праћено узнемирујућим фотографијама. Сличан приступ присутан је и у уџбенику за четврти разред гимназије, где је фотографија жртва нацистичке казнене експедиције у Мачви 1941. године праћена питањем: „*Због чега су Немци чинили оваква зверства над недужним живљем Србије?*“⁹⁶⁴

За разлику од књиге за пети разред, односно прву годину учења историје, где се у појединим питањима могу препознати и пацифистичке идеје, уџбеници који обрађују најскорију прошлост граде снажно идеологизован наратив. Савремени сукоби тумаче се као последица „вишедеценијске мржње према српском народу“, при чему се савремени непријатељи повезују са историјским континуитетом усташа и нациста, што методолошки и педагошки остаје дубоко проблематично.

Када је у питању методологија истраживања прошлости која би требало да се учи на часовима историје, највећа разлика између уџбеника публикованих деведесетих година и оних са почетка 21. века уочена је управо у приступу концептима историјског мишљења. Како сами концепти историјског мишљења деведесетих још увек нису били дефинисани, тако ни уџбеници историје коришћени у српским школама у овом периоду нису проблематизовали увек експлицитно појмове попут континуитета и промена, узрочности или различитих историјских перспектива.⁹⁶⁵ Овде се прошлост представљала као низ затворених и саморазумљивих

⁹⁶¹ Пример је узет из: Смирнов Бркић, *Историја за пети разред*, Завод за уџбенике 2018, 75.

⁹⁶² Д. Лопандић, Р. Миликић, М. Милиновић, *ИСТОРИЈА. Уџбеник са одабраним историјским изворима за четврти разред гимназије општег типа и друштвено-језичког смера*, Нови Логос 2022.

⁹⁶³ Ракић, *Историја за 5. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1995, 71.

⁹⁶⁴ Н. Гаћеша, Д. Живковић, Љ. Радовић, *Историја за III разред гимназије природно-математичког смера и IV разред гимназије општег и друштвено-језичког смера*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 1994. (2. прерађено издање), 189.

⁹⁶⁵ Ана Пешикан пише 1990-их о томе како је важно да у настави историје треба подстицати наглашавање различитих гледишта, оно што ће касније бити вишеструке перспективе, како би ученици да увек постоје различита виђења проблема и могућих решења. Ауторка у истој студији такође наводи да је на часовима

догађаја. Са друге стране, уџбеници из каснијих година почели су да отварају простор за сложеније разумевање прошлости. Појавили су се задаци који подстичу размишљање о дугорочним процесима, о различитим тумачењима истог догађаја и о односу између прошлости и садашњости. Ипак, мултиперспективност је остала ограничена и највише је зависила од иницијативе наставника, што указује на јаз између декларативних циљева наставе историје и стварних могућности које су уџбеници писани у периоду између 2001. и 2016. године нудили.

Развој концепата историјског мишљења — узрочности, континуитета и промена, хронологије, историјске перспективе и критичке анализе извора — у уџбеницима насталим након петооктобарских политичких промена био је неуједначен и у великој мери је зависио од конкретног уџбеника и наставничке праксе.

У једном од уџбеника за први разред гимназије из овог периода, на пример, могу се наћи задаци који експлицитно подстичу разматрање континуитета и промена, попут анализе Хамурабијевог законика у односу на савремено схватање правде или размишљање о томе који су елементи персијских обичаја описаних код Херодота присутни и данас.⁹⁶⁶ Ипак, овакви примери нису равномерно распоређени. Фрескина издања уџбеника често остају на репродуктивним задацима, уз повремене „радне делове“ који отварају простор за дубљу анализу. Заводови уџбеници, нарочито за други разред гимназије, најдоследније развијају историјску перспективу и разумевање узрочно-последичних односа кроз упоредну анализу различитих извора.⁹⁶⁷

Мултиперспективност остаје у уџбеницима насталих ових година најмање развијен аспект. Овај приступ се може наслутити у Клетовом уџбенику за други разред где су на крају једне од лекција представљена три различита извора о крсташком освајању Јерусалима, примери који се помињу и у једном од уџбеника за шести разред основне школе и у уџбеницима који су касније публиковани. Но, ову селекцију извора не прате никаква питања или инструкције,⁹⁶⁸ што у немалој мери смањује ефекат мултиперспективног приступа. Такође, сличан проблем се уочава и у Фрескином уџбенику за први разред у лекцији где су представљени већ поменути митови о стварању света заједно са библијским текстом на исту тему. Иако је дубља анализа, или макар упутство за дубљу анализу, изостала, овде се могу видети покушаји увођења различитих наратива.⁹⁶⁹ Уџбеник у издању Завода за други разред нуди можда најбоље примере, где има доста задатака у којима се од ученика очекује упоредна анализа различитих перспектива, и није у томе усамљен. Трагови покушаја увођења овог приступа могу се видети и у уџбенику исте издавачке куће за четврти разред. Један од таквих примера је лекција у којој се говори о протестима 27. марта 1941, и где се у издвојеном делу текста ученицима предлаже да заједно са наставником на основу предложене литературе покушају да објасне различите погледе на тај догађај.⁹⁷⁰ Ипак, и овде је успешна примена у великој мери условљена педагошком компетенцијом и ангажманом наставника.

У целини гледано, концепти историјског мишљења су уџбеницима током првих деценију и по 21. века углавном били имплицитно постојећи. Хронологија и узрочно-последични односи

историје неопходно инсистирати на димензији континуитета и промене, јер је историја један од ретких предмета на којима ученици могу заиста да разумеју те феномене и да их касније препознају у свакодневном животу. Међутим, то је остало на нивоу теорије. Тек током наредне деценије ове идеје су почеле полако да допиру и до самог образовног система и праксе. Pešikan Avramović, *Treba li deci istorija*, 93-96.

⁹⁶⁶ М. Обрадовић, *Историја I. Уџбеник за први разред гимназије*, Klett, Београд 2012, 69.

⁹⁶⁷ Марјановић-Душанић, Шуица, *Историја за II разред гимназије*, Завод за уџбенике, 2009, 38-39, 57-59.

⁹⁶⁸ С. Пириватрић, *Историја II. Уџбеник за други разред гимназије друштвено-језичког смера и општег типа и средњих стручних школа за образовне профиле правни техничар и биротехничар*, Klett, Београд 2014, 118.

⁹⁶⁹ С. Ферјанчић, Д. Стефановић, Р. Радић, З. Недељковић, *Историја за први разред гимназије општег, друштвено-језичког и природно-математичког смера*, Фреска, Београд 2016. (4. издање), 52-53.

⁹⁷⁰ Ђ. Ђурић, М. Павловић, *Историја за трећи разред гимназије природно-математичког смера и четврти разред гимназије општег и друштвено-језичког смера*, Завод за уџбенике, Београд 2012. (2. издање), 184.

су били присутни,⁹⁷¹ али ретко проблематизовани, док су континуитет и промена, историјске перспективе и савремена тумачења прошлости били маргинални или сведени на изузетке. Повезивање прошлости и садашњости јављало се спорадично, без јасне педагошке стратегије. Међутим, након реформе из 2017. године, концепти историјског мишљења постали су значајно јасније артикулисани, што је посебно видљиво у гимназијским уџбеницима. Уводне лекције постале су посвећене су историји као науци, хронологији, интерпретацији и историјским перспективама, док се у каснијим разредима појављују теме континуитета и промене, историјског наслеђа, идентитета и културе сећања. Мултиперспективност је видљивија него раније, али није доследно примењена и понекад се чак проблематизује као потенцијално спорна. Повезивање прошлости и садашњости постаје учесталије и тематски јасније, али и даље зависи од појединачних ауторских решења.

Прве лекције уџбеника за први разред гимназије (издавачких кућа Фреска, Нови Логос, и Завод за уџбенике) посвећене су историји као научној дисциплини, смислу и сврси историје, хронологији и помоћним историјским наукама. Издања Фреске се додатно издвајају тиме што уводе и појам евроцентризма приликом објашњавања периодизације историје. У једном од уџбеника, евроцентричност поделе историје испраћена је специјалним додатним текстом где се нуди и конкретна дефиниција појма „евроцентризма“.⁹⁷²

Развој концепата у уџбеницима каснијих разреда постаје све неуједначенији. Издваја се једно издање уџбеника за други разред гимназије које садржи целину „Реконструкција и интерпретација прошлости“ и пројектни задатак „Ученик у улози историчар“, чиме се директно подстиче истраживачки рад.⁹⁷³ Такође је неопходно поменути и два уџбеника писана за потребе трећег разреда. Док се у једном систематски обрађују континуитет, промена и историјско наслеђе,⁹⁷⁴ у другом се уводе појмове историјске перспективе и емпатије.⁹⁷⁵

Мултиперспективност је најконкретније реализована у појединим уџбеницима за основну школу, где су направљени покушаји да се поједини историјски догађаји и феномени заиста прикажу кроз више различитих визура. Један од таквих примера је задатак о Наполеоновом нападу на Русију у једном од уџбеника за седми разред. Овом приликом су представљени визуелни и текстуални извори, укључујући роман „Рат и мир“ и његову екранизацију.⁹⁷⁶ У осталим издањима уџбеника која се користе у различитим разредима основног образовања могу се наћи и други примери мултиперспективног приступа, попут анализе три различита историјска извора о заузимању Јерусалима 1099. године (крсташки, муслимански и јеврејски извори),⁹⁷⁷ који је већ био коришћен у претходним генерацијама уџбеника.

Међутим, уопштено гледано, не може се рећи да је овај приступ у потпуности систематски примењен. Карактеристичан је и скептичан став изражен у једном од уџбеника за четврти разред гимназије, где се мултиперспективност проблематизује као могући извор релативизације и „скретања са главног тока опште историје, националне историје, могућег изазивања емпатије и према наредбодавцима или извршиоцима злочина и сл.“⁹⁷⁸ О мултиперспективном приступу је већ било речи у једном од претходних поглавља, али је врло

⁹⁷¹ Почетком 2000-их били су покушаји да се важност хронологије за учење и разумевање прошлости истакне и на тај начин споредним путем уведе и учврсти у настави. Један од таквих подухвата било је публикавање издања упоредних илустрованих хронологија – Б. Алексов, *Илустроване хронологије*, Платонеум, Нови Сад 2004.

⁹⁷² Вујчић, *Историја за први разред гимназије*, Фреска 2019, 10.

⁹⁷³ Митровић, Васин, *Уџбеник за II разред гимназије*, Завод за уџбенике 2021, 18-20.

⁹⁷⁴ Рајић, Леовац, *Историја за трећи разред*, Фреска 2021, 6-10.

⁹⁷⁵ М. Милићевић, Б. Вучетић, *Уџбеник са одабраним историјским изворима за III разред гимназије општег типа и друштвено-језичког смера*, Завод за уџбенике Београд 2022, 11-12.

⁹⁷⁶ Р. Ј. Поповић, Е. Живковић, Љ. Недовић, А. Тодосијевић, С. Петровић Тодосијевић, *Историја. Уџбеник са одабраним историјским изворима за 7. разред основне школе*, Klett, Београд 2020, 36.

⁹⁷⁷ М. Шуица, Р. Радић, П. Јелић, *Историја. Уџбеник са одабраним историјским изворима за 6. разред основне школе*, Фреска, Београд 2018, 90-91.

⁹⁷⁸ М. Павловић, *Уџбеник са одабраним историјским изворима за IV разред гимназије општег типа и друштвено-језичког смера*, Завод за уџбенике, Београд 2023, 21.

важно подсетити да према релевантним методичким и дидактичким студијама он подразумева поређење и анализирање најмање три, не нужно, супростављене перспективе једног догађаја или феномена. Циљ овог приступа је, према Роберту Страдлингу, да покаже да је могуће описати и објаснити исти историјски догађај на различите начине у зависности од становишта историчара, политичара, новинара, телевизијског продуцента или сведока и да један исти, по свему јасан и недвосмислен исказ увек може имати различито значење за људе у зависности од њихове појединачне ситуације. Наведени коментар о мултиперсепктивности који се среће у једном од уџбеника рефлектује једно од присутних разумевања овог метода које не сагледава у потпуности њене елементе и потенцијале, али је уједно и добар показатељ до чега може доћи уколико се ова метода не употребљава на одговарајући начин.

На крају, што се тиче повезивање прошлости и садашњости, оно постаје знатно присутније и чешће него у уџбеницима претходних генерација, нарочито кроз теме идентитета, историјских митова, културе сећања и злоупотребе историје. Илустративан пример је лекција једног од уџбеника за први разред – „Употреба и злоупотреба историје“ где постоји цело поглавље о прошлости као основи идентитета и где се помињу историјска свест и утицај историјских митова, поготово њихов национални карактер.⁹⁷⁹

Преглед развоја методичко-дидактичких и методолошких елемената у уџбеницима историје од 1990. до 2020. године

Посматрано у целини, поређење уџбеника публикованих и коришћених током последње деценије 20. века показује да највећу интерактивност и најразвијенији дидактички апарат има уџбеник за пети разред, док се у вишим разредима постепено смањује број задатака, обимност извора и могућности за критичку анализу. С друге стране, визуални материјали у седмом разреду и трећем разреду гимназије најбројнији су, али најмање функционални. Уџбеници за осми и четврти разред имају најнаглашенији идеолошки тон, док су они за средњу школу (нарочито други и четврти разред) најтекстуалнији и најмање интерактивни. Тако се кроз поређење може пратити постепена трансформација од педагошки разиграног и методолошки разноврсног приступа ка строго наративном, академском и идеолошки обликованом моделу наставе историје. Мада у ово време концепти историјског мишљења још нису били ни у повоју, из већине ових уџбеника закључује се да су ученици уз адекватно коришћење оскудног, али ипак постојећег дидактичког апарата, могли да стекну бољи осећај за хронологију, каузалност, одређене континуитете и промене, као и делимично како изгледају извори и како се треба односити према њима. Били су и покушаји да се укаже на вишеструкост перспектива и како су поједини догађаји и процеси утицали на различите слојеве друштва, али то је било више на нивоу инстинкта или жеље аутора да покажу што прецизнију реконструкцију прошлости, пре него да заиста уведу мултиперспективни приступ.

Двехиљадите нису само отвориле врата новог миленијума и донеле велике политичке и идеолошке промене у Србији, већ и значајан технички напредак чији су се резултати могли испратити и у писању и припреми уџбеника. Постепено, али све више су се усвајале идеје о уџбенику као помоћи у конструкцији знања, пре него као о инструменту за искључиво његово преношење. Тачније, вишедеценијска истраживања на развоју уџбеника лагано су проналазила своју примену.⁹⁸⁰ Тако се код уџбеника за основну школу који су били у употреби од 2001. до 2016/2017. године уочава тенденција кретања од информативног и визуално богатог, али дидактички слабо развијеног приступа у нижим разредима ка све систематскијем и критички оријентисаном приступу у вишим разредима. Иако савременији уџбеници уводе одломке извора и задатке за развој истраживачких вештина, проблеми као што су неадекватна пратећа

⁹⁷⁹ Вујчић, *Историја за први разред гимназије*, Фреска 2019, 23.

⁹⁸⁰ Што ће 2010. и довести и до званичног усвајања стандарда квалитета уџбеника. Ивић, Пешикан, Антић, *Водич за добар уџбеник*, 23-31.

питања, ретки задаци за анализу извора и понекад националистички или сугестивни коментари, и даље су присутни. Визуални материјал остаје снажан и конзистентан елемент у свим издањима, али његов дидактички потенцијал је различито искоришћен. Ситуација у уџбеницима историје за средње школе не разликује се много. Примећује се да не постоји јединствена вертикала развијања вештина критичког и историјског мишљења. Ученици у различитим разредима, зависно од издавача, имају веома различита искуства у раду са изворима, развијању концепата и критичкој анализи. Ово се можда најбоље види на примеру мултиперспективности чији се покушаји увођења у наставу историје могу приметити и међу првим публикованим уџбеницима ових година, што у потпуности прати све, у том тренутку савремене пројекте и препоруке европских образовних институција. Међутим, овај приступ ипак остаје свега делимично развијен у већини уџбеника. Чак и када су присутни извори из различитих перспектива, питања за њихову анализу често изостају.

Уџбеници настали услед последње реформе програма наставе и учење у великој мери су успели да испрате прописане новине у погледу методичко-дидактичких и методолошких елемената. Но, као и у годинама пре реформе, а након отварања тржишта уџбеника и за приватне издавачке куће, приметне су разлике у приступима и разумевању истих концепата од стране различитих аутора и уредника. У школским књигама из историје за основну школу, најнеефективније повезивање садржаја, дидактичког апарата и активних метода учења које би могло да помогне развитак историјског мишљења, аналитички рад са изворима мултиперспективност и везу историјских процеса са савременим контекстима, уочава се код уџбеника у издању Клета. Са друге стране, Фрескини уџбеници доста добро интегришу историјске изворе и задатке за критичко размишљање, иако им недостаје равномерна дидактичка разрада у свим сегментима. Истовремено, Завод за уџбенике у својим књигама нуди садржај богат материјалима и информацијама, али мање структурално усмерен на активну улогу ученика и системско неговање историјског мишљења, чиме се повећава улогу наставника у обликовању аналитичких активности. Слични изазови прате и нове уџбенике за гимназије. Премда сви прате исте тематске целине, прописане новим програмима, разлике у материјалима и примени појединих концепата су присутне.

Анализирајући и поредећи најзаступљеније и највише коришћене уџбенике историје у последње више од три деценије, може се закључити да су сви доследно формално пратили актуелне наставне програме, а многи њихови недостаци последица су недовољно размотрене употребе ових уџбеника у пракси. Укључивање више издавача указало је на разлике у уређивачким политикама и начинима на које аутори разумеју и примењују одређене концепте. Тако су многи вишеструкост извора и пратећег материјала изједначили са мултиперспективним приступом, или просто оставили ученицима да самостално промишљају о одломцима из историјских извора верујући да је то довољно да се стекну вештине историјске критике. Све у свему, ова анализа је показала да се уџбеници јесу временом изменили у знапредовали у аспектима који се могу сматрати елементима европске димензије образовања, али исто тако да они и даље представљају помоћна наставна средства која остају на располагању наставницима да их што ефикасније искористе.

3.4.2. Садржај

Историја је наставни предмет који обухвата низ појмова изразите сложености. Поједини од њих ученицима су познати из свакодневног говора и јавног простора, док се са другима први пут сусрећу у настави или уџбеничком тексту. Међутим, чак и када су термини формално препознатљиви, то не подразумева и њихово суштинско разумевање. Ученици најчешће не сагледавају њихову семантичку сложеност, нити историјску условљеност и променљивост значења. Један од кључних изазова наставе историје стога јесте указати на чињеницу да појмови којима се служимо нису имали истоветно значење у различитим историјским

контекстима, већ да су се обликовали и трансформисали у складу са друштвеним, политичким и културним околностима.⁹⁸¹

У том смислу, посебан значај има вертикална повезаност уџбеничких садржаја, односно континуирано надовезивање градива на претходно стечена знања. Такав приступ омогућава постепено продубљивање и нијансирање разумевања историјских феномена, у складу са когнитивним и емоционалним развојем ученика. На тај начин се разумевање сложених појмова гради и надограђује током школовања.⁹⁸²

Феномени чија ће анализа бити представљена у наставку управо припадају овој групи. Истовремено су присутни у јавном и свакодневном дискурсу, али ретко у потпуности разјашњени. Стога је у раду праћен њихов развој кроз различите године учења, са циљем да се утврди како се током времена обликује и продубљује ученичка перцепција ових појмова.

3.4.2.a. Развитак филозофије, демократије и владавине права

Кустоси Куће европске историје у Бриселу представили су феномене демократије, филозофије и владавине права као темеље савремене европске политичке заједнице. Прецизније, у фокус је стављена филозофска мисао која је кроз историју омогућила развој демократије, као и њено остваривање кроз принцип владавине права. Ови појмови уједно чине окосницу такозваних „европских вредности“, о којима је било речи у првом поглављу.

Према оваквом приступу, кључне одлике демократије као појма јесу право народа на самоопредељење и доношење одлука вољом већине. Ипак, и овакво разумевање резултат је вишевековних и разноврсних тумачења. Тако је француски филозоф Клод Лефор указивао на неопходност постојања простора неодређености у демократском друштву, када је реч о томе шта закон, власт и само друштво треба да представљају.⁹⁸³ Истовремено, преглед научне литературе показује постојање више од две стотине дефиниција демократије, у зависности од тога да ли се нагласак ставља на институције (попут избора или поделе власти), вредности (слобода, једнакост), процедуре (активно учествовање грађана, јавне расправе), друштвене односе и друге аспекте.⁹⁸⁴

Иако различити политички и идеолошки системи нуде конкретнија тумачења ових феномена, у готово свим званичним документима европских институција демократија и људска права помињу се готово нераздвојиво. Међутим, последњих година отворено је питање њиховог раздвајања, односно могућности постојања демократије без закона који обезбеђују заштиту права и слобода.⁹⁸⁵ Све у свему, само дефинисање ових појмова представља значајан изазов,⁹⁸⁶ посебно у контексту њиховог свођења на ниво основног школског знања које би требало да допринесе формирању будућих грађана Европе. Иако је покушај у том правцу учињен увођењем компетенција за демократску културу у образовни систем, остаје отворено питање у којој мери ове компетенције успевају да обухвате све идеје, напетости и противречности које ови појмови подразумевају.

Уџбеници историје објављени у Србији током деведесетих година тумаче развитак филозофије, демократије и владавине права кроз историјске периоде, али и кроз призму

⁹⁸¹ Pešikan Avramović, *Treba li deci istorija*, 56-58.

⁹⁸² Исто, 86.

⁹⁸³ C. Lefort, *Le Temps présent. Écrits 1945-2005*, Paris, Berlin 2007, 563.

⁹⁸⁴ Класични филозофи који су поставили темеље били су Платон и Аристотел; потом кључни мислиоци модерне политичке филозофије: Томас Хобс, Џон Лок, Жан-Жак Русо, Шарл Монтескје, најпознатији представници америчке и европске демократије: Алексис де Токвил, Џон Стјуарт Мил, Макс Вебер, Јозеф Шумпетер, до савремених политиколога, попут: Јиргена Хабермаса, Чарлса Тејлора, Дејвида Хелда, Пола Кана итд.

⁹⁸⁵ Y. Mounk, *The People vs. Democracy. Why Our Freedom Is in Danger and How to Save it*, Cambridge, Harvard University Press, 2018.

⁹⁸⁶ О савременим расправама по питању демократије као европске вредности, видети више код Ž. Lakora, *Evropske vrednosti: pitanje demokratije*, Biblioteka XX vek, Beograd 2025.

специфичних идеолошких запажања карактеристичних за време у којем су настали. Иако се у већини случајева држе традиционалних оквира наратива о антици, средњем веку и модерном добу, унутар тих оквира може се уочити јасан нагласак на социјалним борбама, класним односима и народном карактеру политичких промена — што у појединим случајевима одражава наслеђе југословенског социјалистичког образовног модела. Променом политичког система почетком двехиљадитих долази до суптилног пребацивања тежишта на политичка уређења у различитим историјским епохама и развитак парламентаризма као отелотворења демократије у политичком смислу. Истовремено постају присутне и све обимније лекције о демократским принципима који представљају основ „европске цивилизације“ и који су оличени у оснивању европске политичке заједнице и њених институција.

Античка демократија и почеци филозофије

Већ у првој години учења историје (у петом разреду), уџбеник коришћен током деведесетих пружа врло сликовит приказ атинске демократије, јасно указујући на њене историјске ограничености. Демократија у атинском полису описана је као „*робовласничка демократска република*“, са експлицитним напоменама да су жене, странци и робови били искључени из политичког живота.⁹⁸⁷ Овај приступ истиче парадокс древне демократије: институционализовано учествовање грађана супротстављено је истовременом постојању дубоко неједнаког друштвеног поретка. Такође, на страницама истог уџбеника налази се занимљиво методолошко проширење, где се атинска политичка стварност упоређује са „улепшаним“ описом који је дао Тукидид, уз одломак из његовог дела.⁹⁸⁸ Ова интертекстуалност представља својеврстан покушај увођења различитих углова и перспектива у наставу, што је ретко у основношколским уџбеницима тог периода.

Развитак филозофије истакнут је као један од најзначајнијих доприноса античке Грчке. Наводи се да је грчка филозофија представљала темељ савременог друштва,⁹⁸⁹ а на појединим местима се од ученика тражило да објасне зашто се култура старих Грка сматра темељом светске културе.⁹⁹⁰ Ово све указује на настојање да се историјски садржај повеже са широм европском културном димензијом.

У уџбеницима за основну школу и ниже разреде гимназије почетком 21. века, античка демократија доследно се представља као нормативни и цивилизацијски темељ европског политичког поретка, при чему је нагласак на Атини као „*колевци демократије*“. Демократија се од првих сусрета са историјом као предметом у школи дефинише као „*облик државног уређења у којем власт припада народу, тј. демосу*“.⁹⁹¹ Међутим, одмах се истиче и да демос „*није имао никаква права учествовања у власти*“, што је довело до друштвених борби са аристократијом које су трајале вековима. Читав реформски процес је готово искључиво сведен на помињање Солонових реформи, без дубљег институционалног или социјалног контекста.⁹⁹² У нешто касније публикованим уџбеницима за исти разред, у лекцији идентичног назива, „Атина – колевка демократије“, јасно се проблематизује ограниченост античког грађанства, наглашавајући да су политичка права имали искључиво слободни мушкарци, док су жене, странци и робови били искључени.⁹⁹³ Овом приликом је овај аспект и графички и визуално подржан, што указује на покушај критичкијег разумевања демократије као историјски условљеног феномена.

У гимназијским уџбеницима из истог периода појам демократије се даље проширује и вредносно утемељује. Демократија се дефинише као „*владавина народа или владавина већине*

⁹⁸⁷ Ракић, *Историја за 5. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1995, 57-58.

⁹⁸⁸ Исто, 60.

⁹⁸⁹ Исто, 72.

⁹⁹⁰ Исто, стр. 76.

⁹⁹¹ Катић, Ферјанчић, *Историја за 5. разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, 2004, 79.

⁹⁹² Исто, 79.

⁹⁹³ Б. Бечановић, *Историја. Уџбеник за пети разред основне школе*, Klett Београд 2009, 82-83.

грађана“ и као политички систем који може функционисати и непосредно и представнички.⁹⁹⁴ Истовремено, појам се јасно позиционира као пожељна вредност, што је посебно видљиво кроз избор извора — Периклову надгробну беседу, у којој се демократија повезује са идеалом активног грађанства.⁹⁹⁵ Ученици се експлицитно позивају да упореде овај модел са савременим друштвима, чиме се демократија из античког контекста преноси у савремени нормативни оквир.

Филозофија се у свим анализираним уџбеницима из периода прве и дела друге деценије 21. века појављује као рационални отклон од митског мишљења. Још у петом разреду истиче се да је филозофија настала у хеленском свету јер су се појавили „мудри људи који су одбацивали митове и покушавали да нађу другачије објашњење природних појава“.⁹⁹⁶ Филозофија је дефинисана као „наука која тежи да објасни настанак света и човека“,⁹⁹⁷ што је доста редукована дефиниција, али функционална у погледу узраста у коме се ове лекције обрађују. У гимназијским уџбеницима овај садржај је значајно проширен,⁹⁹⁸ уз увођење Аристотелове *Политике* и јасније повезивање филозофије са питањима власти, тираније и уставног поретка.⁹⁹⁹

Измене уџбеника настале услед реформе програма наставе и учења из 2017. године, само су наставиле, ако не и појачале постојеће тенденције у представљању демократских начела заснованих још на идејама и уређењима античких друштава. Један од актуелних уџбеника за пети разред чак предлаже ученицима пројекте који би могли да помогну разумевање концепата демократија у антици. На пример, у оквиру теме о Солоновим реформама, од ученика се очекује да осмисле организацију атинског полиса тако да задовоље све његове становнике, и оне са грађанским правима и оне без.¹⁰⁰⁰ Овим се, макар идејно, отишло чак корак даље у разумевању демократије – у њено преиспитивање и прилагођавање које би могло водити и њеној активној примени. О значају ових појмова из античке историје за садашњост сведоче и уџбеници из истог периода штампани за потребе наставе у првом разреду гимназије. Као главни појмови који према њиховим ауторима повезују данашње време са античким су – идеје републике, демократије, римског права и закона.¹⁰⁰¹ Да ове феномене и њихову дуготрајност аутори појединих уџбеника сматрају истовремено и светским и европским и националним показује један од наслова лекције – „*Наш дуг древним људима: античко наслеђе у савременом свету*“.¹⁰⁰²

Римско право, рани облици грађанства и социјалне борбе

Уџбеници коришћени током деведесетих година већ у петом разреду стављају фокус на социјалне неједнакости. Отуда и посебно поглавље о унутрашњим борбама у римској држави, где се пажња усмерава на положај робова, гладијаторске борбе, устанке и друштвену кризу римског сељака. Нарочито се истичу реформски покушаји браће Грах, посматрани кроз визуру социјалних неправди и неопходности колективне акције.¹⁰⁰³ Ова интерпретација садржи изразите елементе социјалистичког читања античке историје, као увертиру за касније разматрање револуција у модерној епохи.

⁹⁹⁴ Обрадовић, *Историја I*, Klett, 2012, 98-104.

⁹⁹⁵ *Исто*, 123.

⁹⁹⁶ Катић, Ферјанчић, *Историја за 5. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 2004, 109-110.

⁹⁹⁷ *Исто*, 111.

⁹⁹⁸ Обрадовић, *Историја I*, Klett, 2012, 143-147.

⁹⁹⁹ *Исто*, 89.

¹⁰⁰⁰ Смирнов Бркић, *Историја за пети разред*, Завод за уџбенике, 2018, 84.

¹⁰⁰¹ Насловљене „Повезивање прошлости и садашњости“ и „Историјско наслеђе – повезивање прошлости и садашњости“. Лопандић, Миликић, Милиновић, *Уџбеник за први разред гимназије*, Нови Логос, 2020, 278-294; Д. Лазаревић, *ИСТОРИЈА. Уџбеник са одабраним историјским изворима за први разред гимназије*, Завод за уџбенике, Београд 2023.

¹⁰⁰² Вујчић, *Историја за први разред гимназије*, Фреска 2019, 257-261.

¹⁰⁰³ Ракић, *Историја за 5. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1995, 95-98.

У каснијим разредима наглашава се римско наслеђе у Византији, уз јасну тврдњу да је Византија уређена „према начелима римског права“.¹⁰⁰⁴ Представљање средњовековних градова праћено је и питањима о томе како су грађани постајали слободни, што указује на постепено обликовање идеје грађанских права у средњем веку.

Почев од двехиљадитих, римско право се у свим уџбеницима представља као један од најјачих континуитета између антике и савременог доба, при чему се нагласак ставља на његов утицај на модерне правне системе. Већ у петом разреду се објашњава појам републике и функционисање народне скупштине у Риму,¹⁰⁰⁵ док се у уводима у поглавља о римској култури Римљани описују као „настављачи грчке културе“ који су дали кључан допринос развоју историје и права.¹⁰⁰⁶

Идеја континуитета и значаја римског права још је више наглашена у осталим уџбеницима како за пети, тако и за први разред гимназије. Тврдња да је римско право „основа правне науке и данас“ и да се изучава на правним факултетима широм света¹⁰⁰⁷ иде у прилог овој констатацији. Слични, ако не и готово истоветан формулацијски образац понавља се и у другим уџбеницима,¹⁰⁰⁸ где се кодификација римског права у време Јустинијана представља као кључни разлог његовог очувања и трајног утицаја. Посебно је значајан одломак из Полибијевог дела у једном од гимназијских уџбеника,¹⁰⁰⁹ у ком се говори о римском уређењу и подели власти. Ученици се директно подстичу да уоче сличности са модерном поделом на законодавну, извршну и судску власт, чиме се римски пример користи као дидактички мост ка савременом концепту владавине права.

Када су у питању рани облици грађанства и социјалне борбе, уџбеници са почетка новог века најчешће о овој теми говоре у контексту кризе Римске републике и касније у средњовековним градовима. У гимназијским уџбеницима значајно место заузимају реформе браће Грах, аграрна криза и сукоби између оптимата и популара.¹⁰¹⁰ Ови процеси се тумаче као покушаји ширења грађанских права, али и као показатељи структурних слабости републиканског поретка у старом Риму. У једном од уџбеника посебно је истакнут Каракалин едикт из 212. године, којим су „сви слободни становници Римског царства изједначени пред законом“.¹⁰¹¹ Овај догађај је представљен као важан корак ка ширењу грађанства, мада без дубље анализе његових политичких и фискалних мотива.

Феудално друштво, класне борбе и ране форме демократизације

У уџбеницима из деведесетих година који обрађују средњи век ставља се фокус на социјалне односе у градовима током овог периода. Детаљно се описује однос богатих и сиромашних кроз перспективу социјалне неједнакости,¹⁰¹² што опет упућује на идеолошке елементе у интерпретацији. Концепт демократије у овим уџбеницима уводи се кроз развој сталешке монархије, са примерима Француске и Енглеске. Приликом објашњавања односа међу градским становништвом, има и речи о њиховој бори против феудалне властеле, а демократизација се интерпретира као исход дуготрајне „класне борбе“.¹⁰¹³ Са друге стране, Енглеска је представљена као пример где су *Велика повеља слобода* и развој парламента

¹⁰⁰⁴ Михаљчић, *Историја за 6. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1995, 14.

¹⁰⁰⁵ Катић, Ферјанчић, *Историја за 5. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 2004, 127.

¹⁰⁰⁶ *Исто*, 161.

¹⁰⁰⁷ Бечановић, *Уџбеник за пети разред*, Klett, 2009, 127.

¹⁰⁰⁸ Обрадовић, *Историја I*, Klett, 2012, 258; Ферјанчић, Стефановић, Радић, Недељковић, *Историја за први разред гимназије*, Фреска, 2016, 190.

¹⁰⁰⁹ Обрадовић, *Историја I*, Klett, 2012, 183-185.

¹⁰¹⁰ Обрадовић, *Историја I*, Klett, 2012, 211-212; Ферјанчић, Стефановић, Радић, Недељковић, *Историја за први разред гимназије*, Фреска, 2016, 155-159.

¹⁰¹¹ Пириватрић, *Историја II*, Klett, 2014, 8.

¹⁰¹² Михаљчић, *Историја за 6. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1995, 55.

¹⁰¹³ *Исто*, 61.

поставио темеље парламентарне демократије.¹⁰¹⁴ Цела лекција у једном од уџбеника – „Класне борбе у феудалном друштву“ посвећена је сељачким устанцима, побунама у Француској (жакерија), у Енглеској, градовима Фландрије, и у Фиренци (устанак „чомпа“) које се тумаче као последице политичких и социјалних тензија.¹⁰¹⁵ Овако постављена структура гради логичку везу са каснијим револуцијама као историјским процесима демократизације.

Средњовековни период је у уџбеницима из прве деценије 21. века обележен је поступним увођењем елемената који ће касније бити интерпретирани као темељи демократизације. Попут уџбеника из деведесетих, и уџбеници коришћени током ових година посебно истичу *Велику повељу слобода* и борбе градова за самоуправу. Мада се помињу социјални сукоби, уочљиво је да су они мање наглашени него у уџбеницима из 1990-их, а да је тежиште померено ка институционалним аспектима (парламенти, скупштине сталежа, судови). Душанов законик се, на пример, представља као део шире европске правне традиције, са јасним нагласком на римско-византијско наслеђе и владавину права.¹⁰¹⁶ Врло је занимљиво да се у једном уџбенику за шести разред помиње како се у изворима из времена настанка комуна, које су објашњене као удружења грађана, сам појам називао „новом и мрском речју“.¹⁰¹⁷ Ово се може повезати и са тиме да су у тренуцима настанка овог уџбеника појмови „комуна“ и „комунизам“ такође сматране негативним, застарелим и превазиштим системом.

Најновији уџбеници и за основну школу и за гимназију настављају причу о демократизацији европских друштава стављајући акценат на оснивање парламента и скупштине сталежа.¹⁰¹⁸ Занимљиво је да је у уџбеницима за гимназију који су штампани у овом периоду појам парламентаризма у средњем веку представљен искључиво као обележје британске историје, док се градови и његово становништво са времена на време провлаче и у контексту националне историје кроз додатне задатке и теме за размишљање. Један такав пример је задатак у коме се ученицима пружа на увид писани историјски извор о граду Котору крајем 12. века који је тада био под влашћу великог жупана Стефана Немање.¹⁰¹⁹

Хуманизам, просветитељство и модерне демократске идеје

Поједини гимназијски уџбеници из деведесетих већ у погледу успона Француске уводе важан елемент правне диференцијације: на северу Француске доминирало је обичајно, а на југу писано право.¹⁰²⁰ Ово би се могло сматрати модернијом и комплекснијом интерпретацијом правне историје у односу на основношколске уџбенике, што указује и на жеље аутора да се у складу са узрастом ученика обогати и знање о правној науци.

У истом уџбенику такође се описује „позновизантијски хуманизам“ и говори о обновљеном интересовању за филозофију, посебно Платона, што је довело до интензивирања интелектуалних отпора унутар црквених кругова.¹⁰²¹ Странице уџбеника из истог периода, само за више разреде, доносе исцрпан преглед европске филозофије и просветитељства, са нагласком на мисаоне процесе који су припремили терен за политичке револуције и савремене концепте људских права и владавине права.¹⁰²²

¹⁰¹⁴ Михаљчић, *Историја за 6. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства 1995, 62; С. Ћирковић, *Историја за II разред гимназије општег и друштвено-језичког смера*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 1996. (4. издање), 30, 35.

¹⁰¹⁵ Михаљчић, *Историја за 6. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1995, 65-69; Ћирковић, *Историја за II разред гимназије*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1996, 69-73.

¹⁰¹⁶ Р. Михаљчић, *Историја за шести разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд (2008-2010), 105.

¹⁰¹⁷ Исто, 67.

¹⁰¹⁸ И. Коматина, Ј. Јеврић, Е. Живковић, Љ. Недовић, Р. Ј. Поповић, *Историја. Уџбеник са одабраним историјским изворима за 6. разред основне школе*, Klett, Београд 2019, 74-75.

¹⁰¹⁹ Митровић, Васин, *Историја за 2. разред*, Завод за уџбенике, 2021, 120.

¹⁰²⁰ Ћирковић, *Историја за II разред гимназије*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1996, 26.

¹⁰²¹ Исто, 51-52.

¹⁰²² Перовић, Новаковић, *Историја за III разред гимназија*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1994, 64-66.

Нови уџбеници за 21. век појачавају идеју просветитељства као интелектуалног темеља модерних демократија. Филозофи и енциклопедисти се описују као „предводници нових идеја“,¹⁰²³ док се Монтескјеово дело *О духу закона* експлицитно повезује са поделом власти и савременим државним уређењем. Овде је посебно наглашено да је реч о систему „у каквом и ми данас живимо“,¹⁰²⁴ чиме се историјски садржај директно преводи у савремени политички језик. Више речи о идејама као посебном аспект у заједничке европске прошлости биће касније у овом поглављу.

Револуције као механизми народног суверенитета и развоја демократије

Уџбеници публиковани и коришћени током деведесетих година посебно истичу револуције као носиоце идеје народног суверенитета. У лекцији о револуцији у Низоземској, на пример, наглашава се проглас да је „народ врховни господар земље и извор сваке власти“, што показује позитиван вредносни однос према народним револуцијама као темељима демократских процеса.¹⁰²⁵

У сличном маниру настављају и уџбеници са почетка новог века. У већини њих револуције 18. века нису само носиоци идеја народног суверенитета, већ представљају преломне моменте у његовом успостављању. Француска револуција, Америчка револуција и Славна револуција у Енглеској повезују се са доношењем устава, декларација права и јачањем парламентаризма.¹⁰²⁶ Један од уџбеника чак доноси лекцију о грађанским револуцијама где, између осталог, пише о успеху британске државе који се заснива на „савршеном“ балансу између аристократије и демократије. Интересантно је да се овај став у уџбенику нимало не проблематизује, што указује на врло одређени вид политичког поретка – парламентарну монархију, који се представља једним од демократских идеала.¹⁰²⁷

Модерна држава и парламентаризам

Током последње деценије 20. века, у контексту апсолутних монархија, описује се процес јачања грађанства који води каснијој демократизацији.¹⁰²⁸ Истом приликом се такође, врло експлицитно истиче значај Француске револуције, за коју се каже да је обезбедила успостављање капиталистичког система и снажно утицала на развој грађанске демократије у целом свету. На крају лекције једног од уџбеника налази се одломак из Декларације о правима човека и грађанина, док је Наполеоново грађански законик наведен као узор правног уређења у модерној Европи.¹⁰²⁹

Индекс појмова на крају једног од уџбеника за основну школу из деведесетих година доноси дефиницију демократије као „владавина народа; владавина у којој сам народ има одређено учешће у управљању државним и јавним пословима“.¹⁰³⁰ Ово је једно од ретких јасних појмовних разјашњења у основношколским уџбеницима тог периода.

У ранијим издањима уџбеника из двехиљадитих година, грађански односи успостављени револуцијама, као и Наполеонов законик и даље се помињу као једне од основа модерних европских држава. Концепт модерне демократске државе се у овим уџбеницима представља

¹⁰²³ Љушић, *Историја за седми разред основне школе*, Завод за уџбенике, 2008, 78.

¹⁰²⁴ Антић, Бонцић, *Историја 7*, Логос, 2012, 89-90.

¹⁰²⁵ Перовић, Новаковић, *Историја за III разред гимназија*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1994, 35-36.

¹⁰²⁶ Антић, Бонцић, *Историја 7*, Логос, 2012, 84-88.

¹⁰²⁷ У рубрици „занимљивости“ стоји коментар британског историчара и политичара Томаса Мекоулија о тајни успеха британске државе и идеалима споразума (компромиса) и умерености – „Зато што је наша демократија од давнина у највећој мери аристократска, а наша аристократија у највећој мери демократска“. Антић, Бонцић, *Историја 7*, Логос, 2012, 85.

¹⁰²⁸ М. Перовић, М. Стругар, *Историја за 7. разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 1994. (3. издање), 9.

¹⁰²⁹ Перовић, Стругар, *Историја за 7. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1994, 71.

¹⁰³⁰ *Исто*, (индекс појмова).

кроз развој устава, парламената и политичких странака. Србија се најчешће приказује као пример поступне парламентарне модернизације, са детаљним приказима устава из 1888. и 1903. године,¹⁰³¹ док се парламентаризам дефинише као систем у коме је влада одговорна парламенту, а не монарху.¹⁰³²

Најмлађи уџбеници за седми разред, публиковани након реформе програма наставе и учења из 2017. године, са циљем бољег разумевања идеја демократије и модерне државности, уводе појмове људских права и уставности. Поједини издавачи стављају фокус на анализу бирачког права у Британији, Француској и Русији у 19. веку,¹⁰³³ као и на уставност у Србији, са посебним освртом на проширење права гласа, слободу вероисповести, слободу говора и писане речи, те утицај Народне скупштине.¹⁰³⁴ Други, пак, детаљно обрађују све уставе донете у Србији, на шта се надовезује и појмови уставна и парламентарна монархија. Док је уставна монархија у једном од уџбеника обрађена у европском контексту, са нагласком на развој парламентаризма у Србији крајем 19. и почетком 20. века,¹⁰³⁵ други садржи и дефиницију парламентарних монархија.¹⁰³⁶ Поред монархија, има речи и о републикама модерног доба. Тако се у једном издању говори о проглашењу републике током Француске револуције,¹⁰³⁷ док аутори другог наводе да су једине републике у 19. веку биле Француска и Швајцарска.¹⁰³⁸

Парламентаризам и криза демократије у 20. веку

Пред ученика осмог разреда током последње деценије 20. века изнет је модерни оквир анализе демократије. На страницама уџбеника владавина Петра I Карађорђевића након Мајског преврата представљена је лекција под насловом „Завођење парламентаризма и грађанске демократије“,¹⁰³⁹ што упућује на представљање Србије као државе која следи европске парламентарне обрасце.

Готово сви уџбеници за завршне разреде и основне школе и гимназије из истог периода доносе цела поглавља о свету између два светска рата описујући га кроз кризу грађанских демократија, успон фашистичких режима и појаву различитих облика грађанских диктатура подстакнутих страхом од револуције. Овде се демократија приказује као крхка, историјски условљена и подложна изазовима — што пружа ученицима сложенију слику политичких система 20. века.

У уџбеницима са почетка 21. века, целокупан претходни, 20. век се тумачи као период напрезања и кризе демократских система. Лекције попут „Свет између демократије и тоталитаризма“ супротстављају парламентарне системе фашизму, нацизму и комунизму, мада је избор примера и стављање акцената често идеолошки асиметрично.¹⁰⁴⁰ У појединим уџбеницима СССР је маргинализован или потпуно изостављен, док се у другима ставља у фокус као први пример тоталитаризма.¹⁰⁴¹ О тоталитаризму ће бити више речи даље у тексту.

¹⁰³¹ Ковачевић, Микавица, Бешлин, Шимуновић Бешлин, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 2002, 36-37; Рајић, Николић, Јовановић, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 2005, 44.

¹⁰³² Љушић, *Историја за седми разред*, Завод за уџбенике, 2008, 145.

¹⁰³³ Рајић, Леовац, *Историја за 7. разред*, Фреска, 2020, 77-79.

¹⁰³⁴ *Исто*, 108.

¹⁰³⁵ *Исто*, 127.

¹⁰³⁶ Д. Бонцић, К. Николић, *Историја. Уџбеник са одабраним историјским изворима за седми разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд 2020, 111.

¹⁰³⁷ Рајић, Леовац, *Историја за 7. разред*, Фреска, 2020, 25.

¹⁰³⁸ Бонцић, Николић, *Историја за седми разред*, Завод за уџбенике, 2020, 111.

¹⁰³⁹ Гаћеша, Младеновић-Максимовић, Живковић, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1993, 22.

¹⁰⁴⁰ Ђ. Ђурић, М. Павловић, *Историја за осми разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд 2010, 90-94; П. Вајагић, Н. Стошић, *Историја 8. Уџбеник за осми разред основне школе*, Klett, Београд 2010, 103-105.

¹⁰⁴¹ Ђурић, Павловић, *Историја за трећи разред гимназије*, Завод за уџбенике, 2012, 118-122.

Насупрот поменутиим историјском примерима тоталитарних система, европске интеграције се у већини уџбеника представљају као логичан наставак процеса демократизације, иако се вредносна димензија (људска и грађанска права, владавина права) не третира увек једнако доследно.¹⁰⁴²

По сличном кључу настављају и уџбеници писани и публиковани након последње реформе из 2017. године, с тим што је остављено далеко више простора за лекције о стварању „демократског поретка“ у савременој Србији. Има много више речи о парламентарној демократији, Уставу из 2006. године, и целокупни одељци, а понекад и лекције о односима између Србије и Европе, односно о процесу придруживања Републике Србије Европској унији.¹⁰⁴³ Док се у већини уџбеника о овим темама говори као о позитивним и прогресивним политичким стремљењима савремене српске државе, аутори једног од уџбеника за осми разред из 2020. године износе значајно скептичан став према овим променама. Почев од тога што крај хладног рата и оснивање Европске уније на првом месту представљају као тријумф капитализма, такође доводе у питање и успостављени демократски поредак. Између осталог, говоре о изазовима, пре свега економске природе, са којима се суочава Европска унија, што резултира немалом броју становништва које је напушта и остављају, у суштини, некавалитетних радних места за грађане из земаља које стреме чланству, попут грађана Србије.¹⁰⁴⁴

Европски контекст филозофије, развоја демократије и владавине права у уџбеницима

Уџбеници историје деведесетих година у Србији пружају релативно конзистентну слику развоја филозофије, демократије и владавине права, али их при томе обликују и јасно препознатљиви идеолошки импулси периода у ком су настајали. Античка демократија и грчка филозофија приказане су као темељ европске цивилизације, средњовековни и рано-модерни развој правних система и парламентаризма објашњени су првенствено кроз динамику социјалних борби, револуције су интерпретиране као народни покрети који воде демократским променама, док је модерна историја обликована као напетост између демократских тежњи и недемократских режима.

Школске књиге за предмет историја у основним и средњим школама публиковане између 2001. и 2016. године развијају континуирану и вредносно обојену наративу у којој се демократија, филозофија и владавина права представљају као линеаран историјски процес који води ка савременим европским друштвима. Иако постоје покушаји критичког приступа (ограниченост античке демократије, кризе парламентаризма), демократија се у већини случајева нормативно намеће као неупитна вредност, а алтернативни или конфликтни наративи остају маргинализовани или су потпуно изостављени.

Најновији уџбеници само настављају традицију приступа овим идејама започету почетком 21. века. Једино по чему се разликује од претходне генерације уџбеника јесте што је више простора посвећено деловима или чак целим лекцијама о савременим европским политичким институцијама као носиоцима историјског јединства европске културе и цивилизације које су засноване управо на принципима филозофије, демократије и владавине права. Свега на неколицини места се ови принципи преиспитују, и чак када до тога дође чешће је акценат на разматрању унапређења њихове примене.

Ово су европски феномени, које српска држава усваја и развија у складу са сопственим европским историјским и културним наслеђем. Међутим, оно по чему се ни у уџбеници у

¹⁰⁴² Ђурић, Павловић, *Историја за осми разред*, Завод за уџбенике, 2010, 164-169; Вајагић, Стошић, *Историја за осми разред*, Klett, 2010, 178-179.

¹⁰⁴³ Д. Бонцић, К. Николић, *Историја. Уџбеник са одабраним историјским изворима за 8. разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд 2021, 225-227; Лопандић, Миликић, Млиновић, *Историја 4*, Нови Логос, 2021, 158-161.

¹⁰⁴⁴ Љ. Димић, Љ. Раковић, *Историја. Уџбеник са одабраним историјским изворима за 8. разред основне школе*, Фреска, Београд 2020, 210-212.

Србији не разликују много од школских књига у другим земљама јесте да се демократија чешће представља као „завршена ствар“, а не важан друштвени процес,¹⁰⁴⁵ односно, да се она најчешће појављује као позадински концепт, а не као централна тема.¹⁰⁴⁶ У погледу српских уџбеника, Дубравка Стојановић није се директно бавила како су обрађени појмови демократије и права, али у својим анализама различитих интерпретација ратова и сукоба из 20. века, указала је да чак и формално демократски режими нуде углавном крајње аутократску перцепцију прошлости, што неретко води ка потирању ових принципа.¹⁰⁴⁷

У целини посматрано, демократија и сродни јој појмови у анализираним уџбеницима историје, помињу се и обрађују све више у складу са начелима препорука европских образовних институција, међутим најчешће као позадински концепт који долази са неупитно позитивним цивилизацијским развојем европског континента. Истовремено се позитивна нота коју носе ови појмови користи зарад пружања легитимитета и врло недемократским интерпретацијама прошлости. Тако да остаје питање практичног значења ових појмова за ученике у Србији – колико су упознати са демократским принципима, а колико их заправо знају користити?¹⁰⁴⁸

3.4.2.6. Хуманизам и просветитељство

Попут филозофије, демократије и владавине права, хуманизам и просветитељство у Кући европске историје истичу се као кључни елементи заједничке европске прошлости. Захваљујући овим интелектуалним покретима, модерна европска друштва представљају се као директни наследници античког света. Њихова презентација упућује на процесе секуларизације, као и на увођење научног и рационалног мишљења као важних аспеката европског наслеђа.

Одабир хуманизма и просветитељства као темељних одредница европске прошлости није случајан. Идеја да Европу не дефинишу ни етничке ни географске границе, већ идеје, односно да је европски идентитет конструисан кроз хуманистичке и просветитељске наративе, има дугу традицију.¹⁰⁴⁹ Ови покрети трансформисали су образовање, политику и однос према религији, поставивши основе савременог поретка европских друштава.¹⁰⁵⁰ Према ирском социологу Џерарду Делантију (Gerard Delanty), управо хуманизам и просветитељство чине неодвојиве делове слагалице која Европу обликује као „културни пројекат“ у сталном преобликовању, док су евроинтеграције тек његов савремени политички израз. Да европски политички системи почивају на овом културном преображају указује и америчка историчарка Лин Хант (Lynn Hunt), повлачећи директну везу између идеје људских права и просветитељских концепата емпатије и индивидуализма.¹⁰⁵¹ У каквом су светлу ови покрети представљени у званичним школским уџбеницима историје, као и које се поруке тим лекцијама преносе, биће размотрено у наставку текста.

Уџбеници историје објављени у Србији током 1990-их година представљали су хуманизам и ренесансу као кључне цивилизацијске прекретнице, наглашавајући промене у економским и друштвеним структурама које су омогућиле појаву новог система вредности. Сличан приступ

¹⁰⁴⁵ T. Epstein, *Interpreting National History: Race, Identity, and Pedagogy in Classrooms and Communities*, Routledge 2009.

¹⁰⁴⁶ K. Barton, and L. Levstik, *Teaching History for the Common Good*, Lawrence Erlbaum, 2004.

¹⁰⁴⁷ Stojanović, *Prošlost dolazi*, 142.

¹⁰⁴⁸ Коментар је у контексту истраживања са холандским средњошколцима које је показало велико знање о демократији, али не и шта она заправо представља у реалном животу. Видети: I. de Groot, I.F. Goodson and W. Veugelers, „Dutch adolescents’ narratives about democracy: ‘I know what democracy means, but not what it means to me’“, *Cambridge Journal of Education*, 44:2, 2014, 271-292. Доступно на: <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2014.897686> (приступљено 18.03.2026).

¹⁰⁴⁹ A. Pagden, A., ed. *The Idea of Europe: From Antiquity to the European Union*, Cambridge University Press, Cambridge 2002.

¹⁰⁵⁰ C. Nauert, *Humanism and the Culture of Renaissance Europe*, Cambridge University Press, Cambridge 2006.

¹⁰⁵¹ L. Hunt, „The Enlightenment and the Origins of Human Rights.” *American Historical Review* 108, no. 5 (2003): 1091–1110.

теми имале су и књиге за основну школу и гимназију. У уџбеницима из овог периода могу се пронаћи целокупне лекције посвећене хуманизму и ренесанси. Аутори једног од уџбеника подвукли су да се ове културне промене не могу разумети без ширих трансформација привреде и друштва, пре свега развоја трговине, градова и нових облика образовања. У том контексту истакнут је и антропоцентрични заокрет који је обележио ново доба: „*Човекова срећа и благостање постали су централни мотив стваралаштва у новој култури хуманизма*“, како су нагласили аутори повезујући културни процват са преиспитивањем средњовековних вредности.¹⁰⁵² Посебно је значајно што је нова култура описана као повратак античким узорима, па се и обнова интересовања за античку уметност, науку и филозофију тумачи као „препород, односно ренесанса“. Оваква формулација одражава настојање аутора да ученицима пружи јасну етимолошку и концептуалну везу између културног покрета и његових идејних корена у античкој цивилизацији.

Занимљиво је да уџбеник за седми разред из последње деценије 20. века посебну пажњу усмерава на локални контекст, односно на појаве хуманистичких токова у Дубровнику и Далмацији. Његови аутори објашњавају да хуманизам и ренесанса у овим крајевима нису достигли степен развијености карактеристичан за Италију или друге центре европског хуманизма, наглашавајући да „*та делатност није била развијена као у Европи*“. Међутим, истовремено истичу значај домаћих хуманиста, који су, упркос „*скромним материјалним и културним условима*“, заједно са барокним ствараоцима „*наше народе увели у круг европске културе*“.¹⁰⁵³ Оваква интерпретација има двојаку функцију. Она истиче унутрашњу културну вредност дубровачке и далматинске интелектуалне традиције, али и утврђује њен легитимитет кроз позиционирање на широј европској мапи.

У уџбеницима историје за основно и средње образовање публикованим у периоду од 2001. до 2016. године, хуманизам, ренесанса и просветитељство представљени су као кључне прекретнице у европској културној и интелектуалној историји, уз постепено повезивање културних, политичких и научних процеса. Један од уџбеника који обрађује раније историјске епохе, чак, у наговештајима уводи теме хуманизма и ренесансе, кроз помињање песника који су „најавили ново доба“, као што су Данте Алигијери, Франческо Петрарка, Ђовани Бокачо и Џефри Чосер.¹⁰⁵⁴ Овај приступ има уводни карактер и хуманизам представља пре свега као културни и књижевни феномен, без ширег друштвено-политичког контекста.

Теме хуманизма и просветитељства се значајније развијају у уџбеницима за седми разред где су им посвећене и читаве лекције.¹⁰⁵⁵ У једном од уџбеника се поред основних одлика културног препорода, ученици кроз пратећа питања подстичу да повежу културну историју са политичким околностима и развојем науке, што се јасно види у питању на крају лекције - „*Када је Томас Мор написао Утопију? Шта се дешава у Европи и свету тих година?*“.¹⁰⁵⁶ Други уџбеник, пак, у објашњењу хуманизма и ренесансе као периода „окретања човеку“ и културног препорода, наглашава да је античко наслеђе до Италије стигло посредно, преко арапског света и Византије. Посебна пажња посвећена је уметницима различитих европских земаља, чиме се овај покрет представља као шири европски феномен.¹⁰⁵⁷ Аутори овог уџбеника у истој лекцији обрађују и научну револуцију, при чему се појам револуције дефинише као „*преврат, преокрет, нагло и насилно мењање постојећег система*“, уз помињање притисака које су научници трпели од Цркве, односно Инквизиције.¹⁰⁵⁸

Хуманистичко-просветитељске идеје се такође смештају у шири наратив европског развоја кроз теме о Србима под хабзбуршком и млетачком влашћу, где се посебно истичу

¹⁰⁵² Перовић, Стругар, *Историја за 7. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1994, 15-18.

¹⁰⁵³ Исто, 51.

¹⁰⁵⁴ Шуица, Радић, *Историја за шести разред*, Фреска, 2012, 99.

¹⁰⁵⁵ Цела лекција посвећена је хуманизму и ренесанси. Љушић, *Историја за седми разред*, Завод за уџбенике, 2008, 16-17.

¹⁰⁵⁶ Исто, 17.

¹⁰⁵⁷ Антић, Бонцић, *Историја за седми разред*, Логос, 2012, 22-26.

¹⁰⁵⁸ Исто, 23-24.

просветитељство, оснивање богословије у Сремским Карловцима и деловање Доситеја Обрадовића.¹⁰⁵⁹ При томе се ствара општи утисак о Хабзбуршкој монархији као простору културног и просветног напретка, док се османска власт приказује искључиво кроз призму заосталости и страдања. Просветитељство је даље повезано са Француском револуцијом, где су „просветитељи – филозофи и енциклопедисти“ представљени као носиоци нових идеја, а Декларација о правима човека и грађанина тумачи се као израз уверења да су сви људи „слободни и једнаки у правима“.¹⁰⁶⁰ У једном издању уџбеника додатно се истиче Монтескејево дело *О духу закона* и подела власти на законодавну, извршну и судску, уз напомену да је овај принцип „основа државног уређења у каквом и ми данас живимо“.¹⁰⁶¹

На нивоу средњег образовања уџбеници који су били коришћени ових година посебно истичу да је предуслов за културни и уметнички покрет хуманизма и ренесансе било постојање развијених градова и имућног грађанског слоја.¹⁰⁶² На појединим местима додатно се разматра утицај хуманизма на историографију и политичку теорију кроз појаву историјске критике, посебно кроз рад Лоренца Вале, док се научна револуција тумачи као процес супротстављен теолошким догмама.¹⁰⁶³ Исти уџбеник прави покушаје подстицања критичког размишљања код ученика управо на ове теме пружајући одломке из Макијавелијевог дела и остављајући питања о актуелности и савремености његове политичке мисли.¹⁰⁶⁴ Са друге стране, просветитељство се и у старијим разредима повезује са филозофијом и науком новог века, при чему се посебно наглашавају основне поставке либерализма, идеологије проистекле управо из овог покрета, која је дефинисана као „политичко учење о неприкосновености личних права и слобода“. Одмах након ових лекција следе лекције лекција о култури Срба у раном модерном добу, што указује на слабије изражена територијална разграничења и настојање да се европски интелектуални токови директно повежу са националном историјом.¹⁰⁶⁵

Једина промена до које је дошло у представама ових покрета у уџбеницима насталим након реформе 2017. године, јесте у томе што су лекције које су се бавиле овим темама нашле знатно више и у уџбеницима за шести разред, односно други разред гимназије,¹⁰⁶⁶ због нове хронолошке прерасподеле. Оно што им је заједничко јесте да су ови покрети првенствено представљени као кључни феномени европске историје, али не и националне, при чему подељеност између развитка једног дела Европе у том историјском периоду и стагнације другог (Балканског полуострва под управом Османским царством) постаје још израженија.

Европски контекст хуманизма и просветитељства у уџбеницима

Премда се у публикацијама европских образовних институција хуманизам и просветитељство наглашавају као паневропски интелектуални покрети, чија се интеркултуралност огледа у утицајима који се протежу од Османског царства до Русије, њихов приказ у уџбеницима коришћеним у Србији током анализираних периода знатно је другачији. Док се у европским материјалима инсистира на представи транснационалних процеса, односно на мрежама идеја које циркулишу континентом и укључују различите народе, језике и културе,¹⁰⁶⁷ резултати ове анализе уџбеника указују на доминацију националног наратива у интерпретацији ових тема.

¹⁰⁵⁹ Љушић, *Историја за седми разред*, Завод за уџбенике, 2008, 60-67.

¹⁰⁶⁰ Исто, 78, 80.

¹⁰⁶¹ Антић, Бонџић, *Историја за седми разред*, 2012, 89-90.

¹⁰⁶² В. Дабић, М. Антоловић, Д. Омчикус, *Историја III. Уџбеник за трећи разред гимназије друштвено-језичког смера и општег типа*, Klett, Београд 2015, 18.

¹⁰⁶³ Исто, 21-23.

¹⁰⁶⁴ Исто, 23.

¹⁰⁶⁵ Исто, 167-171.

¹⁰⁶⁶ Коматина, Јеврић, Живковић, Недовић, Поповић, *Историја за 6. разред*, Klett, 2019, 176-180.

¹⁰⁶⁷ Најилустративнији пример приступа овој теми на европском нивоу може се наћи у: Council of Europe. Shared Histories for a Europe without Dividing Lines. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2010. Поготово у модулима: 3. Ренесанса и хуманизам, 4. Научна револуција, 5. Просветитељство и 6. Револуције и права.

Уџбеници историје у Србији од 1990-их до данас доследно представљају хуманизам, ренесансу и просветитељство као кључне европске културне и интелектуалне прекретнице, при чему се нагласак временом померао са културно-уметничких одлика ка ширем повезивању друштвених, политичких и научних процеса. У уџбеницима из 1990-их истицани су антропоцентрични заокрет, повратак антици и локалне хуманистичке традиције Дубровника и Далмације као доказ укључености „наших народа“ у европску културу. Након 2000. године, наставни материјали систематски проширују аналитички оквир: хуманизам и ренесанса добијају изразитији европски карактер, уводе се теме научне револуције, критичког мишљења и рецепције античког наслеђа, док се просветитељство повезује са Француском револуцијом, либерализмом и развојем модерних политичких идеја.

Истовремено, уџбеници све снажније повезују европске токове са националном историјом, нарочито кроз теме о Србима под хаџбуршком и млетачком влашћу, уз јасно негативно представљање османске доминације. Након реформе наставних програма 2017. године, ове теме се, услед измене хронолошке структуре, појављују у нижим разредима, али остаје константна представа о хуманизму, ренесанси и просветитељству као примарно европским, а не националним феноменима. Истовремено се све израженије истиче наратив о цивилизацијском јазу између „развијене“ Европе и „стагнирајућег“ Балкана под османском влашћу.

Упркос бројним настојањима савремених истраживача да укажу на значајне културне трансфере између Србије и, пре свега, западне Европе током различитих историјских епоха,¹⁰⁶⁸ негативна слика Балкана и друштава која га настањују, о којој је писала Марија Тодорова у књизи *Имагинарни Балкан*,¹⁰⁶⁹ од екстерне перцепције постала је саставни део и унутрашњих интерпретација у уџбеницима историје у Србији. Слично налазима студија из 1990-их и раних 2000-их које је спроводио Институт Георг Екерт, прихваћена је теза о овом делу континента као својеврсном „бурету барута“,¹⁰⁷⁰ што се интерпретира као последица вишевековног живота у оквирима „варварског Истока“. ¹⁰⁷¹ Ова анализа те закључке додатно потврђује.

3.4.2.в. Улога религије – хришћанство, јудаизам, ислам

У сталној поставци Куће европске историје значајан простор посвећен је хришћанству као доминантној религији која је оставила дубоке и вишеслојне последице у европској историји, али која и данас има немали друштвени и културни утицај. Истовремено, јасно је наглашен и допринос јудаизма и ислама европском културном и историјском наслеђу, нарочито у јужним деловима континента. О схватању религије у Европи као својеврсног „културног кода“ и њеном значајном утицају на обликовање европских вредности и идентитета писала је већ почетком 21. века британска социолошкиња Грејс Дејви (Grace Davie),¹⁰⁷² са чиме се нешто касније сложио и њен немачки колега Ханс Јоас, наглашавајући преплитање секуларних и верских традиција у европском вредносном и моралном поретку. Овај процес посебно се огледа у концепту људских права и хришћанској идеји светости личности.¹⁰⁷³ Поједини аутори управо у хришћанству проналазе темеље западног либерализма и индивидуализма.¹⁰⁷⁴

¹⁰⁶⁸ Један од најскоријих таквих примера је: S. G. Markovich, ed., *Serbia and the Balkans: Three Centuries of Embrace with Europe*, Zepher Book World and Faculty of Political Science, Belgrade 2025.

¹⁰⁶⁹ M. Todorova, *Imaginarni Balkan*, Biblioteka XX vek, Beograd 2006, 5–36.

¹⁰⁷⁰ Helmedach, Pulverfass, *Powder Keg, Baril de Poudre*; Höpken, *Oil on Fire? Textbooks, Ethnic Stereotypes and Violence in South-Eastern Europe*.

¹⁰⁷¹ L. Tournois and G. Djerić, “Who You are and Who You Want to Be: Exploring Symbolic, Spatial and Cultural Levels of Identity in Contemporary Serbia/Belgrade”, *Journal of Balkan and Near Eastern Studies*, No. 23/5 (2021), 709–731.

¹⁰⁷² G. Davie, *Religion in Modern Europe: A Memory Mutates*, Oxford University Press 2000; G. Davie, *Europe: The Exceptional Case*, Longman & Todd, Darton 2002.

¹⁰⁷³ H. Joas, *The Sacredness of the Person: A New Genealogy of Human Rights*, Georgetown University Press 2013.

¹⁰⁷⁴ L. Siedentop, *Inventing the Individual: The Origins of Western Liberalism*, Harvard University Press 2014.

Са друге стране, аутори попут француског политиколога Оливијеа Рое (Olivier Roy) указују на улогу ислама у дефинисању европског идентитета, пре свега кроз питање „граница Европе“, као и на начин на који религија може постати средство политичке мобилизације.¹⁰⁷⁵ Ови увиди надовезују се на радове шпанско-америчког социолога религије Хосеа Касанове (José Casanova), који показује да религија игра кључну улогу како у процесима друштвене интеграције, тако и у конфликтима око идентитета. Другим речима, религија није нестала из јавне сфере; напротив, она и даље у значајној мери обликује политичке процесе унутар и изван европске заједнице.¹⁰⁷⁶

Према документима Савета Европе, учење о религијама треба да допринесе развоју демократије, толеранције и разумевања различитости, при чему је акценат стављен на интеркултуралност, а не на конфесионалност. Прецизније, циљ учења о религијама није формирање уверења, већ развијање разумевања. Истовремено се истиче да су у том процесу кључни одређени педагошки приступи, пре свега мултиперспективност и вођење дијалога.¹⁰⁷⁷

У том контексту, уџбеници историје објављени у Србији током периода који обухвата ова теза показују како значајна тематска преклапања, тако и изражене идеолошке разлике у представљању три велике монотеистичке религије – хришћанства, јудаизма и ислама.

Јудаизам

Током последње деценије 20. века ученици у српским школама су се на часовима историје са јудаизмом првенствено сусретали у контексту историје старог Истока, а не као са засебним теолошким или културним системом.¹⁰⁷⁸ Међу одломцима из извора, које су се могли читати у уџбенику за пети разред, налазио се и одломак из Светог писма, тачније Псалам 137. Тако да, мада је на првом месту био историјски аспект религије, присуство одломка из свете књиге може се тумачити и као покушај да се ученицима приближи религијски контекст јудаизма и да га постави у оквир „заједничког“ јудео-хришћанског наслеђа. Текст лекција које говоре о јудаизму врло је неутралан, без идеолошких тонова, са циљем да се употпуни знање о древној историји и култури.

Уџбеници историје за основно и средње образовање који су објављени и коришћени између 2001. и 2016. године, јудаизам и Јевреје приказују у различитим контекстима – од основних религијских појмова и историје Старог истока, преко средњовековних прогона и крсташких ратова, до антисемитизма, нацизма и Холокауста у 20. веку. Начин представљања ове теме варира у зависности од узраста, типа уџбеника и методолошког приступа аутора, али се могу уочити и одређени конзистентни наративни обрасци.

У првој години учења историје (у петом разреду основне школе), према уџбеницима из овог периода, јудаизам је најпре представљен у оквиру општег прегледа веровања народа старог века, где је објашњена разлика између многобожачких и једнобожачких религија и где је приказан пре свега као историјски феномен и једна од првих монотеистичких религија. Уџбеници такође укључују у једној од лекција посебан одељак о држави Израел у старом веку, које доноси кратак историјат и нешто више информација о јудаизму, од кога су, како се наводи, касније настали и хришћанство и ислам. Иако се у оквиру ове лекције, у једном од уџбеника,

¹⁰⁷⁵ O. Roy, *Holy Ignorance: When Religion and Culture Part Ways*. Columbia University Press 2010; O. Roy, *Globalized Islam*, Columbia University Press 2004.

¹⁰⁷⁶ J. Casanova, *Public Religions in the Modern World*, University of Chicago Press 1994; J. Casanova, „Religion, European Secular Identities, and European Integration“, In T. Byrnes & P. Katzenstein (Eds.), *Religion in an Expanding Europe*, Cambridge University Press 2006.

¹⁰⁷⁷ Видети више код: R. Jackson, *Signposts: Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-religious World Views in Intercultural Education*, Council of Europe 2014; Council of Europe. (2007). *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book for Schools*; EUROCLIO. (2015). *Sharing History, Cultural Dialogues*; EUROCLIO. (2010). *Learning about (Y)our Past*.

¹⁰⁷⁸ Јевреји се помињу у оквиру Нововавилонског царства. Ракић, *Историја за 5. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1995, 35-36.

појављује и илустрација реконструкције Соломоновог храма, она није пропраћена додатним објашњењима, што указује на превасходно дескриптиван и поједностављен приступ.¹⁰⁷⁹ Нешто касније издање уџбеника за исти разред ставља јудаистичку традицију у шири корпус „класичних“ извора, укључујући је кроз избор писаних историјских извора. Овом приликом је Прва књига Мојсијева заступљена уз одломке из Илијаде, Херодотове Историје и Платонове Државе, али без експлицитног тумачења њене специфичности.¹⁰⁸⁰

Гимназијски уџбеници који су били у употреби током прве и почетка друге деценије 21. века, приступали су нешто систематичније овој теми. У једном од уџбеника је чак издвојен сегмент о Хебрејима, као и засебно поглавље о јудаизму,¹⁰⁸¹ у ком се религија објашњава и историјски и кроз своје верско устројство. Овде је јудаизам јасно препознат као сложен религијски систем, а не само као увод у касније религије.

Значајан заокрет, али и важан допринос у представљању јеврејске заједнице јавља се у уџбеницима који обрађују средњи век и крсташке ратове. У оквиру лекције о почетку крсташких ратова, у једном од издања, први пут се експлицитно говори о последицама крсташке идеологије по Јевреје у Европи. Наводи се да су Јевреји, попут муслимана, сматрани непријатељима, да су били оптуживани за Исусову смрт и да је то служило као оправдање за пљачке, прогоне и масовна убиства, нарочито на простору данашње Немачке и Француске.¹⁰⁸² Овде се први пут у једном основношколском уџбенику јасно именују антијеврејски наративи и насиље. Истовремено, у истој књизи се ученицима поставља задатак о заузимању Јерусалима 1099. године који садржи сведочанства из хришћански, муслиманских, али и јеврејских извора.¹⁰⁸³ Готово идентичан задатак се може наћи и у појединим издањима за гимназије,¹⁰⁸⁴ а посебно се може издвојити сегмент једног од уџбеника који говори о јеврејским заједницама у средњем веку, где се детаљно описују правна и друштвена ограничења са којима су се суочавале – да Јевреји нису могли бити у државној управи или војсци, бавити се земљорадњом или већином заната, живели су издвојено и најчешће се бавили трговином и зајмодавством. Такође се истиче и да је у време Првог крсташког рата дошло до ширења схватања о јеврејској кривици за Исусово страдање, што је довело до првих погрома, као и до њиховог стављања ван закона у Пољској и Француској у 12, односно Енглеској у 13. веку.¹⁰⁸⁵

У уџбеницима у којима се обрађује модерна и савремена историја, Јевреји се најчешће појављују у контексту антисемитизма, нацизма и Холокауста (о чему ће бити више речи у потпоглављу које се бави развитком појма „геноцид“ у уџбеницима историје). Регистри непознатих појмова неких од ових уџбеника доносе објашњење појма „антисемитизам“, па је тако у једном од њих антисемитизам дефинисан као „мржња према Јеврејима“ и повезује са политиком „коначног решења“ нацистичке Немачке.¹⁰⁸⁶ У касније публикованим уџбеницима, са почетка 21. века, антисемитизам се објашњава кроз дефинисање идеологије фашизма и нацизма,¹⁰⁸⁷ док се у гимназијским уџбеницима можда најдетаљније приступа овој теми доносећи више информација о расним законима и репресивним мерама против јеврејске заједнице у нацистичкој Немачкој.¹⁰⁸⁸

¹⁰⁷⁹ Катић, Ферјанчић, *Историја за 5. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 2004, 39-49, 61.

¹⁰⁸⁰ Бечановић, *Историја за пети разред*, Klett, 2009, 125-126.

¹⁰⁸¹ Обрадовић, *Историја I*, Klett, Београд 2012, 52-53.

¹⁰⁸² Шуица, Радић, *Историја за шести разред*, Фреска, 2012, 69.

¹⁰⁸³ *Исто*, 104-105.

¹⁰⁸⁴ Истиче се значај Јерусалима за све три монотеистичке религије, док се освајање града 1099. године описује кроз „наличје витешке борбе“, јер је након освајања уследио „страховит покољ муслимана и Јевреја и вишедневна пљачка града“. Пириватрић, *Историја II*, Klett, Београд 2014, 114-115.

¹⁰⁸⁵ *Исто*, 158.

¹⁰⁸⁶ Ковачевић, Микавица, Бешлин, Шимуновић Бешлин, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 2002, 208.

¹⁰⁸⁷ Ђурић, Павловић, *Историја за осми разред*, Завод за уџбенике, 2010, 91.

¹⁰⁸⁸ Р. Љушић, Љ. Димић, *Историја за трећи разред гимназије природно-математичког смера и четврти разред гимназије општег и друштвено-језичког смера*, Фреска, Београд 2016. (4. издање), 115, 117; Радојевић, *Историја IV*, Klett, 2014, 162.

Најновији уџбеници, настали за потребе усклађивања са последњом реформом програма наставе и учења из 2017. године, настављају са сличним тенденцијама које су се могле приметити код претходне генерације уџбеника. Књиге из историје за разреде који се баве средњовековном историјом увелико посебну пажњу посвећују јудаизму, његовим обичајима и положају Јевреја у европским земљама, укључујући постојању гета и посебних прописа о ношењу посебне гардеробе.¹⁰⁸⁹ Средњошколски уџбеници који обрађују ову историјску епоху говоре још детаљније о јудаизму и друштвеном положају јеврејске заједнице.¹⁰⁹⁰ Поједини чак експлицитно наводе присутност антисемитизма још од раног средњег века чије су последице биле различити облици искључивања чланова ове заједнице.¹⁰⁹¹ Једно издање уџбеника између осталог наводи и пресељење сефардски Јевреја у Османско царство због веће толеранције према верским мањинама која је тамо постојала.¹⁰⁹² Према новим програмима наставе и учења за осми разред основне школе, а поготово завршне разреде гимназије где су као феномен дугог трајања обрађивана управо права појединаца и група, значајан број страница посвећен је управо Јеврејима, чији се историјски развој статуса у Европи у овим уџбеницима често узима као пример идеолошке и политичке опресије, али и друштвених борби за људска права.¹⁰⁹³

Хришћанство

За хришћанство се може рећи да у српским уџбеницима заузима централно место у културно-историјском ткиву. Интересантно је како се у уџбеницима из времена социјализма, поготово у уџбенику за пети разред истиче „револуционарни“ карактер ове религије, са посебним акцентом на проповедање социјалне једнакости. Овакав приступ наглашава хришћанство као религију обесправљених, која се природно шири због својих етичких начела. Композиционо, текст супротставља „ослобађајућу“ улогу хришћанства негативним аспектима Римског царства, што у контексту деведесетих носи препознатљив идеолошки тон: хришћанство као морални темељ социјалистичког друштва.¹⁰⁹⁴

У уџбеницима који се баве средњовековном историјом хришћанство се представља као доминантан цивилизацијски и институционални фактор. Прихватање хришћанства се у књигама из историје коришћеним током деведесетих повезује са ширим цивилизацијским избором, а „варварска племена“ се описују као да се постепено стапају у хришћанску, византијску културну матрицу.¹⁰⁹⁵ Тај процес се имплицитно вреднује као добра и пожељна трансформација. Са друге стране, гимназијски уџбеници из истог периода улогу Цркве у средњем веку приказују дубље и аналитичније.¹⁰⁹⁶ Овде је наглашено да Црква обликује политику, образовање и културу. Међутим, чак и ту где би анализа могла бити критичка, тон остаје умерено позитиван и „евроцентричан“. У опису крсташких ратова истичу се готово искључиво позитивне последице — културна размена Истока и Запада — без разматрања разарања, присилних миграција и страдања становништва Блиског истока.¹⁰⁹⁷

Модерна историја у уџбеницима доноси национализацију хришћанства. Током деведесетих, хришћанство се директно повезује са националним идентитетом Срба. Пећка патријаршија се

¹⁰⁸⁹ Шуица, Радић, Јелић, *Историја за 6. разред*, Фреска, 2018, 32-33.

¹⁰⁹⁰ Р. Радић, В. Рашковић, *ИСТОРИЈА. Уџбеник са одабраним историјским изворима за други разред гимназије општег типа и друштвено-језичког смера*, Фреска 2020, 40.

¹⁰⁹¹ Д. Лопандић, А. Колаковић, М. Милиновић, *Уџбеник са одабраним историјским изворима за други разред гимназије природно-математичког смера*, Нови Логос, Београд 2020; Митровић, Васин, *Историја 2. разред*, Завод за уџбенике, 2021, 257-258.

¹⁰⁹² Лопандић, Колаковић, Милиновић, *Историја за други разред гимназије*, Нови Логос, 2020, стр. II

¹⁰⁹³ Павловић, *Уџбеник за IV разред гимназије*, Завод за уџбенике 2023, 356-358; Лопандић, Миликић, Милиновић, *Историја 4*, Нови Логос, 2022, 223-224.

¹⁰⁹⁴ „Сматрајући да хришћанско учење о једнакости свих људи... подрива државно уређење, римске власти су прогониле хришћане“. Ракић, *Историја за 5. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1995, 106.

¹⁰⁹⁵ Михаљчић, *Историја за 6. разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1995, 18.

¹⁰⁹⁶ Ђирковић, *Историја за II разред гимназије*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1996, 21-26.

¹⁰⁹⁷ *Исто*, 25.

приказује готово емотивно, инсистира се на улози Цркве као „чуvara културе“ и носиоца националне традиције.¹⁰⁹⁸ Истовремено, облици отпора Османлијама (хајдуци, ускоци) постављени су у оквир „борбе хришћанских сила“.¹⁰⁹⁹ Ови уџбеници најјасније одражавају дух деведесетих – хришћанство није само верска, већ и политичко-национална категорија.

У уџбеницима историје за основно и средње образовање објављеним у периоду од 2001. до 2016. године, хришћанство је представљено и као религијски систем и као једна од кључних институционалних и културно-политичких сила у европској и националној историји. Начин на који се хришћанство и Црква интерпретирају зависи од узраста ученика, наставне целине и ширег историјског контекста, али се могу уочити стабилни тематски обрасци: настанак и ширење хришћанства, институционализација Цркве, однос са државом, расколи и реформе, као и улога Цркве у очувању културног и националног идентитета. Начин на који су обрађени хришћанска религија и Црква представљају само наставак тенденција присутних током последње деценије 20. века.

Једна од првих књига из историје публикована одмах након петооктобарских промена са циљем употребе током прве године званичног учења историје у школи, хришћанству је посветила цело поглавље.¹¹⁰⁰ Оно је овде представљено превасходно као систем веровања и моралних вредности, што је посебно приметно у рубрици „занимљивости“ у којој се наводи седам хришћанских врлина: *„смерност, дарежљивост, морална чистота, човекољубље, уздржљивост, трпељивост и истрајност у вери и молитви“*. Поред устројства саме религије, ова лекција доноси и историјат односа између Римског царства и хришћана, који су првенствено приказани кроз наратив о прогонима, али без дубље анализе институционалних или политичких последица.

На нивоу уџбеника коришћених у гимназији, приступ постаје аналитичнији и историјски сложенији. У једном од издања за први разред, хришћанству је посвећен обиман део, у ком се обрађују настанак религије, организација хришћанских општина, прогони и процес приликом кога Римско царство постаје хришћанско.¹¹⁰¹ Нарочито је значајан део текста који подразумева рад са изворима, где је дат одломак из Тацитовог текста о прогону хришћана под Нероном, након чега следи закључна констатација: *„Нека нас овај извештај о страдањима хришћана натера на размишљање о потреби да будемо толерантни према особама које нису исте вере, нације, или се по неком другом основу разликују од нас.“*¹¹⁰² Овим се експлицитно афирмише вредност верске и друштвене толеранције. Сличан садржај присутан је и у издањима других издавачких кућа, где се теме о хришћанству обрађују готово идентично. У једном уџбенику се чак одлази и корак даље и завршни пасус носи наслов „победа хришћанства“,¹¹⁰³ чиме се додатно наглашава његов историјски тријумф унутар Римског царства, али и његов званичан постанак једног од будућих стубова европске цивилизације.

Важно место хришћанство заузима у уџбеницима који обрађују период средњовековне историје, где се нагласак помера ка институционалној улози Цркве у политици и друштву тог доба. У једном од уџбеника ове генерације говори се о верском и културном утицају у Византијском царству, расцепу између православног истока и католичког запада, као и о мисионарском ширењу хришћанства међу Источним Словенима.¹¹⁰⁴ Цела лекција о хришћанској цркви у раном средњем веку посвећена је организацији Цркве, монаштву, манастирима, покрштавању „варварских“ народа и великом расколу.¹¹⁰⁵ Христијанизација се у више наврата тумачи као процес тесно повезан са политичком моћи. Тако се покрштавање

¹⁰⁹⁸ Перовић, Стругар, *Историја за 7. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1994, 33-35.

¹⁰⁹⁹ *Исто*, 36-37.

¹¹⁰⁰ Катић, Ферјанчић, *Историја за 5. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 2004, 170-176.

¹¹⁰¹ Обрадовић, *Историја I*, Klett, 2012, 251-255.

¹¹⁰² *Исто*, 256.

¹¹⁰³ Ферјанчић, Стефановић, Радић, Недељковић, *Историја за први разред гимназије*, Фреска, 2016, 193-196.

¹¹⁰⁴ Михаљчић, *Историја за шести разред*, Завод за уџбенике, 2008–2010, 17-18.

¹¹⁰⁵ *Исто*, 24-25.

Срба и других Јужних Словена описује и као борба за политички утицај,¹¹⁰⁶ док се односи између Цркве и државе у западноевропским монархијама представљају као сложени и конфликтни.¹¹⁰⁷ Крсташки ратови тумаче се као верски мотивисани, али се указује и на њихове социјалне и пљачкашке аспекте.¹¹⁰⁸ У рубрици „за радознале“ помиње се и „Дечији крсташки рат“ из 1212. године,¹¹⁰⁹ али без дубље контекстуализације. Аутори нешто каснијег издања уџбеника који се бави истим периодом, већ на уводним странама, Византију описују као „хришћанско царство“ засновано на римском државном уређењу, грчкој култури и хришћанству, које је „вековима било чувар и обновитељ античког наслеђа“.¹¹¹⁰ Овим се само наставља и учвршћује идеја о хришћанству као мосту између антике и модерног друштва које је постало један од темеља Европе. Посебна пажња посвећена је односима Цркве и државе, васељенским саборима, монаштву и верском расколу, као и покрштавању Словена „између Рима и Цариграда“.¹¹¹¹ Значајан искорак представља и пасус о почетку крсташких ратова, где се јасно говори о антијеврејском насиљу које је пратило хришћанску ратну реторику¹¹¹² – садржај који се први пут експлицитно појављује у неком уџбенику.

У гимназијским уџбеницима који се баве истом историјском епохом, хришћанство се анализира као моћна институција са сложеним унутрашњим и спољашњим конфликтима. Једна од коришћених књига обрађује Милански едикт, васељенске саборе, јерес и организација Цркве у позној антици и раном средњем веку.¹¹¹³ Овде се дефинише и евангелизација као „ширење хришћанске вере путем проповедања на основу новозаветних списа, са циљем примања нових верника у цркву обредом крштења“.¹¹¹⁴ Велики простор пружен је и покрштавању Словена, расколу у Цркви и сукобу око инвеституре, идеји Светог римског царства, као и монашким редовима, јересима и инквизицији.¹¹¹⁵ Посебна целина посвећена је улози Цркве у српским средњовековним државама, са нагласком на аутокефалност и манастирско ктиторство.¹¹¹⁶ Сличан наратив присутан је и другим издањима, где се истичу „доба световних притисака на Цркву“, монашки живот кроз правило *ora et labora*,¹¹¹⁷ као и крсташки ратови као „верски и колонизациони покрет“. Ово је врло важно јер се експлицитно повезују ратови за веру и колонизација, што врло одудара од догме хришћанске непогрешивости, уз јасно именовање покоља након освајања Јерусалима 1099. године.¹¹¹⁸

Током разраде модерне историје Европе и српског народа, уџбеници писани и штампани током првих петнаест година 21. века неретко хришћанство повезују са националним идентитетом, што заправо само наставља традицију примећену у уџбеницима из деведесетих. Ову тезу можда најбоље осликавају лекције о Пећкој патријаршији као „националној и политичкој организације Срба“ која је „окупила под своје окриље сав српски народ, чувала његову средњовековну немањихку државну традицију“.¹¹¹⁹ Истовремено, исламизација у Османском царству је вредносно одређена као „најгора и по последицама најдалекосежнија негативна последица“.¹¹²⁰ Насупрот овоме, нешто неутралнији и аналитичнији тон присутан

¹¹⁰⁶ Исто, 50-51.

¹¹⁰⁷ Исто, 62.

¹¹⁰⁸ Исто, 64-66.

¹¹⁰⁹ Исто, 84.

¹¹¹⁰ Шуица, Радић, *Историја за шести разред*, Фреска, 2012, 24.

¹¹¹¹ Исто, 31-33, 62-65.

¹¹¹² Исто, 69.

¹¹¹³ Пириватрић, *Историја II*, Klett, 2014, 10-11, 23-29.

¹¹¹⁴ Исто, 27.

¹¹¹⁵ Исто, стр. 52-57, 89-91, 130-131, 158-161.

¹¹¹⁶ Исто, 239-248.

¹¹¹⁷ Марјановић-Душанић, Шуица, *Историја за II разред гимназије*, Завод за уџбенике, 2009, 17, 19.

¹¹¹⁸ Исто, 87-88.

¹¹¹⁹ Љушић, *Историја за седми разред*, Завод за уџбенике, 2008, 46-48.

О значају Пећке патријаршије управо, још детаљније може се наћи у уџбеницима за гимназију, попут: Дабић, Антоловић, Омчикус, *Историја III*, Klett, 2015, 111-119.

¹¹²⁰ Љушић, *Историја за седми разред*, Завод за уџбенике, 2008, 44-45.

је у једном од издања за седми разред, где се реформација и верски ратови обрађују кроз њихове друштвене последице, а положај хришћана и Јевреја у Османском царству описује се без изразитог вредносног суда.¹¹²¹ Додатну пажњу у овом уџбенику привлачи задатак који од ученика тражи да објасне утицај протестантизма на привредни развој Западне Европе,¹¹²² што указује на когнитивно више нивое разумевања градива, и примену историјског мишљења.

Поред свега наведеног, корисно је поменути да гимназијски уџбеници који покривају исте хронолошке оквире доносе више детаља о овим темама, али и детаљније указују на хришћанство као на динамичну и често конфликтну историјску појаву. Тако су у једном издању уџбеника из 2015. године, између осталог, приказани сложени односи између православне и римокатоличке цркве у Далмацији.¹¹²³

Основе које су постављене почетком двехиљадитих у представи хришћанства као религија и утицаја Цркве, његове главне институције, нису се значајно промениле ни након последње реформе. Језик јесте нешто неутралнији и јесу присутнији утицаји других религија, али се хришћанство и Црква дефинитивно налазе међу кључним појмовима и европског и националног историјског наслеђа. Премда се могу на појединим местима наћи контроверзнији помени припадника других верских заједница, у новим уџбеницима говори се и о складном суживоту народа различитих вероисповести. Тако, у једном издању уџбеника за други разред гимназије има речи о занатлијама и трговцима хришћанског, исламског и јеврејског порекла који су живели и радили у Османском царству.¹¹²⁴ О међуконфесионалним односима биће даље речи у тексту, у потпоглављу у ком се анализира присуство верских и националних мањина у уџбеницима историје који су и данас у употреби.

Ислам

Тон којим се пише о исламу у српским уџбеницима током деведесетих креће се између информативног и негативно конотираног, са идеолошким подтекстом. Чак се на појединим местима појављују елементи вредносних судова који прелазе границе академског писања.

Један од основношколских уџбеника из периода последње деценије 20. века лекцију о Арабљанима почиње историјским прегледом, али садржи и делове који би се могли окарактерисати као негативно интонирани, попут: „Ислам... није осуђивао неједнакост међу људима и ропство. Према томе... није заустављена подела друштва“, или „Подела друштва увек води... држави која штити богате, владајући слој“.¹¹²⁵ Овакав закључак делује вредносно, пошто ислам овде није представљен као историјски фактор, већ као узрок друштвене неправде. Аутор овог уџбеника не примењује исту логику на хришћанство, иако је историјски гледано и оно у пракси функционисало у робовласничким и изузетно класно подељеним друштвима. Даље, у истом уџбенику, у одељку који је посвећен Мухамеду, издвојен је пасус о цихаду, са цитатом - „Куран прописује борбу све док – не буде друге вере осим ове у Алаха“.¹¹²⁶ Овај цитат се односи на специфичне историјске околности, али у уџбенику није остварена неопходна контекстуализација, што у времену међунационалних и међуверских сукоба деведесетих добија јасну идеолошку конотацију.

Гимназијски уџбеник који обрађује исту историјску епоху из периода деведесетих доноси умеренији и уравнотеженији приказ ове религије. Штавише, однос рецимо Османлија према хришћанима је релативно неутрално описан.¹¹²⁷ Ово указује на покушај ауторовог

¹¹²¹ Антић, Бонцић, *Историја* 7, Логос, 2012, 27-30; 46-47.

¹¹²² *Исто*, 30.

¹¹²³ Дабић, Антоловић, Омчикус, *Историја III*, Klett, 2015, 154-155.

¹¹²⁴ Радић, Рашковић, *Историја за 2. разред*, Фреска, 2020, 221.

¹¹²⁵ Михаљчић, *Историја за 6. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1995, 23.

¹¹²⁶ *Исто*, 25.

¹¹²⁷ Могу се видети изјаве као што су: исламски освајачи „остављали су хришћане у њиховој вери“, и „нису спречавали деловање црквене хијерархије“. Ћирковић, *Историја за II разред гимназије*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1996, 50.

дистанцирања од негативних стереотипа, што га издваја у односу на основношколске уџбенике из истог периода.

Уџбеници историје објављени у Србији између 2001. и 2016. године ислам и муслимане представљају кроз неколико доминантних тематских оквира: 1) настанак и основне одлике ислама, 2) арабљанска освајања и културно-цивилизацијски утицаји на Европу, 3) крсташке ратове као простор конфликта и контакта, и 4) османску власт на Балкану и процес исламизације. Иако је уочљив напредак у увођењу мултиперспективности и неутралнијег језика у појединим уџбеницима, присутне су и интерпретације садржаја које ислам често повезују са насиљем, принудом и цивилизацијском „другошћу“.

У већини уџбеника ислам се дефинише као монотеистичка религија настала у 7. веку, уз основне информације о пророку Мухамеду и ширењу нове вере.¹¹²⁸ Међутим, у појединим издањима јављају се вредносно обојени судови. Тако се у уџбенику за шести разред, истог аутора који је писао и током деведесетих, поново наводи да ислам можда јесте забрањивао зеленашење, али да није осуђивао неједнакост међу људима и ропство, што је довело до још већих неједнакости у друштву.¹¹²⁹ Оваква интерпретација, очито преузета из старијих уџбеничких традиција, имплицитно усмерава критику ка исламу као религији, а не ка ширем историјском контексту друштвених односа средњег века. Насупрот овоме, у гимназијским уџбеницима, ислам је представљен систематичније и прецизније, уз јасно разликовање пет стубова религије и њених каснијих интерпретација, при чему се наглашава да је цихад као „шести стуб“ повезан са учењем секте харицита, а не са основним Мухамедовим учењем. Овом приликом се користе и цитати из Курана, што доприноси историјској и изворној утемељености текста.¹¹³⁰

Посебно осетљиво место у уџбеничким наративима јесте управо повезивање ислама са појмом „светог рата“. У више уџбеника за основну школу, за разлику од горенаведеног одломка из средњошколског уџбеника, наводи се да је ислам вернике „учио да су припадници других вера неверници, против којих се води свети рат – цихад“.¹¹³¹ Оваква формулација поједностављује сложен појам цихада. Такође, у лекцијама о крсташким ратовима, исламски свет се често поставља као „друга страна“ у симетричном наративу сукоба између „верника“ и „неверника“, односно да су и код муслимана и код хришћана једни за друге били они који су „у супротности“ са правоверјем.¹¹³² Ипак, у појединим уџбеницима уочљив је помак ка сложенијем тумачењу, где се наглашавају и социјални аспекти крсташких ратова, пљачка и насиље, као и културна размена која је из њих произашла.¹¹³³ Значајан позитиван пример јесте афирмативно представљање Саладина као „мудрог владара који је спречио крвопролиће између хришћана и муслимана“,¹¹³⁴ као и задаци који ученике упућују на анализу извора из различитих верских перспектива приликом освајања Јерусалима 1099. године, о ком је већ било речи.

У свим анализираним уџбеницима из овог периода такође постоји сагласност око значаја исламске цивилизације за развој Европе. Истиче се пренос нових пољопривредних култура, као и техничких и научних знања, укључујући хартију, компас и барут, као и утицај арапске медицине и филозофије (Авицена).¹¹³⁵ Ови сегменти су углавном написани неутралним и афирмативним тоном и представљају један од најстабилнијих елемената позитивног приказа ислама.

¹¹²⁸ Шуица, Радић, *Историја за шести разред*, Фреска, 2012, 42-45.

¹¹²⁹ Михаљчић, *Историја за шести разред*, Завод за уџбенике, (2008-2010), 27.

¹¹³⁰ Пириватрић, *Историја II*, Klett, 2014, 34.

¹¹³¹ Шуица, Радић, *Историја за шести разред*, Фреска, 2012, 43.

¹¹³² Михаљчић, *Историја за шести разред*, Завод за уџбенике, (2008-2010), 64-66.

¹¹³³ Шуица, Радић, *Историја за шести разред*, Фреска, 2012, 69, 81; Бубало, Бечановић, *Историја за шести разред*, Klett, 2008, 134-136.

¹¹³⁴ Михаљчић, *Историја за шести разред*, Завод за уџбенике, (2008-2010), 65; Шуица, Радић, *Историја за шести разред*, Фреска, 2012, 80.

¹¹³⁵ Михаљчић, *Историја за шести разред*, Завод за уџбенике, (2008-2010), 26; Шуица, Радић, *Историја за шести разред*, Фреска, 2012, 42-45, Бубало, Бечановић, *Историја за шести разред*, Klett, 2008, 64-67.

Највеће разлике у приступу уочљиве су у лекцијама о Османском царству и исламизацији Балкана. У појединим уџбеницима за седми разред исламизација се експлицитно вреднује као „*најгора и по последицама најдалекосежнија негативна последица у повести српског, али и других балканских народа*“. За Бошњаке се наводи да су „*примили ислам, али задржали српски језик*“ и временом постали део исламске цивилизације „*отуђен од свог народа*“, док се помиње да је „*један део нашег света*“ прешао у ислам под притиском Албанаца муслимана.¹¹³⁶ Истицање процеса исламизације на овакав начин, поготово у контексту припадника одређених националних група указује на изражен етноцентричан и конфесионално одређен дискурс које може водити поткрепљивању негативног приступа према појединим националним и верским мањинама. С друге стране, једно од издања уџбеника доноси дефиницију исламизације као „*процеса добровољног или принудног преласка у ислам*“, наглашавајући да она није била равномерна и да је често била условљена социјалним и економским факторима, као што су мања пореска оптерећења.¹¹³⁷

Попут лекција о другим монотеистичким религијама, тако се ни оне о исламу нису много промениле након последње реформе. Тема ислама у уџбеницима који су у употреби од 2017. године и у основним школама и у гимназијама најзаступљенија је у оним за шести разред, односно други разред, јер се његов настанак и институционални развитак хронолошки највише уклапају у историјски период који се у овим разредима обрађује. Као и у претходној генерацији уџбеника која је анализирана за потребе ове тезе, и овде се могу наћи одломци из Курана и различити прикази сложених и динамичних међуконфесионалних односа. Ови односи су приказани од концепта „светог рата“ и „борбе за ширење ислама“ о којој говоре историјски извори искоришћени у једном издању уџбеника за шести разред,¹¹³⁸ преко задатка у ком се од ученика тражи да након читања издвојених делова из Курана изанализирају однос ислама према другим једнобожачким религијама,¹¹³⁹ до приче о сарадњи између различитих верских група која је живела на подручју Палестине током средњег века – о међусобној трговини и чак извозу у Европу, како стоји у другом.¹¹⁴⁰ Према истом кључу и аутори једног од најновијих уџбеника за исти разред истичу повезаност арапског и европског друштва кроз илустрације и задатке, помињући арапске цифре и друштвене игре као што је шах.¹¹⁴¹ Поједини гимназијски уџбеници који обрађују исту историјску епоху, на пример, у оквиру лекције о крсташким ратовима садржи поднаслови „Неверници на Светој земљи“.¹¹⁴² Иако овакав наслов представља донекле дух времена европских хришћана 11. века, недовољно информисаним и/или подученим младима који су још увек у процесу формирања своје историјске свести може оставити утисак арапског муслиманског народа као улџеза и окупатора. У вишим разредима и основне и средње школе, национална борба против муслиманског непријатеља знатно је неутралније описана него у уџбеницима из претходних периода. Овде је првенствено фокус на политичким, економским и друштвеним факторима, пре него на сучељавању два различита верска система.

Европски контекст улоге религија у уџбеницима

У основношколским уџбеницима из последње деценије 20. века хришћанство има јасну идеолошку функцију, блиску политичким наративима тог времена. Нагласак је на страдању,

¹¹³⁶ Љушић, *Историја за седми разред*, Завод за уџбенике, 2008, 44-45.

¹¹³⁷ Антић, Бонцић, *Историја 7*, Логос, 2012, 50-55.

¹¹³⁸ Наводи се реченица - „*Заклињем се оним у чијим се рукама налази Мухамедова душа, сваки који крене против непријатеља и из љубави према Алаху погине у борби, ући ће у рај*“, као и да Куран прописује борбу све док „*не буде друге вере осим ове у Алаха*“. Р. Михаљчић, *Историја. Уџбеник са одабраним историјским изворима за шести разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд 2019, 36.

¹¹³⁹ Шуица, Радић, Јелић, *Историја за 6. разред*, Фреска, 2018, 42.

¹¹⁴⁰ Исто, 69.

¹¹⁴¹ Коматина, Јеврић, Живковић, Недовић, Поповић, *Историја за 6. разред*, Klett, 2019, 39-40, 68.

¹¹⁴² Радић, Рашковић, *Историја за други разред*, Фреска, 2020, 66.

борби хришћанских народа против „других“, опстанку националног идентитета, моралној надмоћи. Ислам се често представља кроз ризично одабране цитате и дефинисање његовог борбеног аспекта. У гимназијским уџбеницима из истог периода слика је сложенија, али и даље доминира евроцентрична перспектива, где је хришћанство цивилизацијски центар, а друге религије се мере према односу према њему.

Уџбеници писани и коришћени у периоду након 2001. године показују континуитет доминантног наратива о хришћанству као темељу цивилизације, који је уједно и основ европске историје и који пружа кључни културни и морални оквир. Од најнижих разреда (петог разреда основне школе) до гимназије, хришћанство се представља као неупитан позитивни и интегративни фактор, док су критичке перспективе ретке и временски ограничене (углавном повезане са крсташким ратовима, инквизицијом и верским сукобима). Религија је поготово у нижим разредима првенствено представљена као скуп етичких вредности, а мање као историјски променљива и политички утицајна појава. То указује на јасну дидактичку стратегију поједностављивања, али и на нормативни тон који замагљује сложеност историјске улоге Цркве. Идеја Цркве као политичког актера јесте присутна, али је селективно проблематизована. Ова димензија је заправо ретко дубље аналитички разрађена. Чак и када се говори о инвестицији, крсташким ратовима или колонизационим аспектима похода, критичка дистанца је ограничена и често ублажена. Истовремено долази до национализације њене улоге у српском историјском наративу. Српска православна црква (нарочито Пећка патријаршија) доследно се представља као чувар националног идентитета, као религијска институција се трансформише у национално-политичку организацију. У овим лекцијама нагласак је на континуитету средњовековне државне традиције, кога прати јак, конзистентан и емотивно обојен наратив, нарочито у деловима уџбеника о Османском царству и Косову, где религијска тема добија савремене политичке конотације.

Иако се у појединим уџбеницима први пут појављује јасно именовање антијеврејског насиља током крсташких ратова и повезивање религијског фанатизма и друштвеног насиља, та перспектива остаје маргинална и несистематична. Страдање „других“ (Јевреја, јеретика, муслимана) чешће се помиње као пратећа појава него као структурни део хришћанске историје.

Са друге стране, анализа уџбеника у употреби од двехиљадитих до данас показује да је приказ ислама и муслимана хетероген и временски условљен. Док су старија и поједина издања за основну школу склона генерализацијама, поједностављеним тумачењима цихада и вредносно обојеним оценама исламизације, новији гимназијски уџбеници чешће нуде прецизније дефиниције, историјски контекст и покушаје мултиперспективности. Ислам се истовремено појављује као значајан цивилизацијски посредник и као „други“ у европским конфликтним наративима, што указује на напетост између образовних циљева историјске науке и дуготрајних националних и конфесионалних интерпретативних оквира.

Резултати истраживања улоге религија у српским уџбеницима историје у периоду од 1990. године до данас потврдили су оно на шта су указивале бројне анализе рађене на нивоу целог континента. Хришћанство се углавном представља као својеврсна културна позадина европске цивилизације неретко појачана националним митовима, док је јудаизам претежно редукован на Холокауст, ислам представљен као „спољни“ други.¹¹⁴³ Међутим, као што различите препоруке и оквири за веће укључивање интеркултуралности у образовање Савета Европе и УНЕСКО-а упућују,¹¹⁴⁴ и у књигама коришћеним на часовима историје у Србији, приметан је напредак и у том погледу.

¹¹⁴³ F. Pingel, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, UNESCO / GEI, Paris/Braunschweig 2010; Z. Štimac, „Religion as a Subject of Textbook Analysis: An Exemplary Overview“, In: E. Fuchs, A. Bock, A. (eds) *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, Palgrave Macmillan, New York 2018.

¹¹⁴⁴ W. Leeds-Hurwitz, *Intercultural competences: Conceptual and operational framework*, UNESCO 2013. Доступно на: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768> (приступљено 15.03.2026).

3.4.2.g. Револуције

У процесу успостављања демократије, јачања људских права и каснијег формирања европских институција, значајан сегмент европске историје чине револуције — од оних с краја 18. и током 19. века, усмерених на рушење апсолутистичких монархија, до различитих револуционарних покрета који су обележили 20. век. Иако је њихов насилан карактер често истицан, наратив представљен у сталној поставци Куће европске историје у већој мери акценат ставља на револуције пацифистичког типа, односно на оне које су значајне друштвено-политичке промене оствариле мирним путем. Као такве, посебно су издвојене Револуција каранфила у Португалу (1974) и Плишана револуција у Чехословачкој (1989), које су протекле без употребе насиља. На тај начин, одређена резервисаност према насилној смени власти у оквиру револуционарних процеса присутна је индиректно.

Пишући о трансформацијама политичких структура, економије и друштвених односа, Ерик Хобсбаум указује на то да модерни концепти грађанства, нације и уставности, као и капиталистички економски систем, воде порекло из револуција које су се одиграле у Европи крајем 18. и у првој половини 19. века. Новоуспостављени концепти и институционални оквири представљали су темељ за касније наднационалне пројекте, укључујући и формирање Европске уније.¹¹⁴⁵ Наслеђе и идеали револуција из 1789. и 1848. године — попут људских права, уставности и парламентаризма — у бројним теоријским интерпретацијама препознају се као основ европске политичке заједнице, док се европске интеграције тумаче као наставак дуготрајног процеса политичке модернизације континента.¹¹⁴⁶

Када је реч о настави историје, бројни аутори сагласни су у оцени да је проучавање револуција изузетно погодно за развијање историјског мишљења. Ова тематска целина омогућава рад са обиљем примарних и секундарних извора, који, уз адекватну методичку обраду, ученицима могу помоћи у разумевању узрочно-последичних веза, континуитета и промена, историјског значаја, као и етичких аспеката историјских процеса. У том смислу, рад на теми револуција може се сматрати свеобухватним у погледу развијања кључних концепата историјског мишљења.¹¹⁴⁷ Истовремено, више истраживача истиче да је примена мултиперспективног приступа од суштинског значаја за обраду ове теме у настави историје, те да је неопходно укључити разматрање насилних, социјалних и идеолошких димензија револуција,¹¹⁴⁸ као и њихово разумевање као дугорочних процеса трансформације, а не као изолованих догађаја.¹¹⁴⁹

У том контексту, анализа уџбеника коришћених у периоду којим се бави ова дисертација представља адекватно средство за испитивање питања који се аспекти револуција истичу, који се маргинализују и у којој мери су такви избори условљени савременим политичким и идеолошким оквирима.

Уџбеници историје из деведесетих година у Србији представљају појам револуције постепено, кроз различите историјске епохе и уз снажан утицај тадашњег идеолошког наслеђа. Концепт револуционарних промена најпре се појављује као друштвени сукоб и борба потлачених слојева, да би у вишим разредима добијао све јаснију дефиницију као насилан и коренит преображај друштвеног поретка.

¹¹⁴⁵ E. J. Hobsbawm, *Doba revolucije: Evropa 1789–1848*, Preveo Nikola Kršić, Školska knjiga, Zagreb 1987.

¹¹⁴⁶ B. Geremek, *The Common Heritage of Europe*, Polity Press, London 1992; A. Milward, *The European Rescue of the Nation-State*, Routledge, London 1992; T. Judt, *Postwar: A History of Europe Since 1945*, Penguin, New York 2005.

¹¹⁴⁷ S. Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Temple University Press, Philadelphia 2001.

Конкретно о концептима историјског мишљења и овој теми има више код – P. Seixas and T. Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Nelson Education, Toronto 2013.

¹¹⁴⁸ J.-C. Martin, *La Révolution française: Mythes et interprétations*, Belin, Paris 2012.

¹¹⁴⁹ S. Lévesque, *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*, University of Toronto Press, Toronto 2008.

Књиге из историје за ниже разреде основне школе коришћене у последњој деценији 20. века не користе термин *револуција*, али функцијски постављају темеље каснијем разумевању појма. Кроз лекцију „Унутрашње борбе у римској држави“ у уџбенику за пети разред нагласак је на положају робова, гладијаторским борбама и устанцима, као и на покушајима реформисања државе кроз деловање браће Грах.¹¹⁵⁰ Овај приступ јасно одговара социјалистичкој традицији, јер се конфликтни односи у друштву приказују као покретач великих историјских промена, док се устанци античког периода третирају као претходница модерних револуционарних процеса.

Сличан модел примењује се у уџбенику за каснији разред, где је читава лекција насловљена „Класне борбе у феудалном друштву“. Полазиште је улога хришћанства у обликовању односа сиромашних према поретку, од конфликта између јеретика и инквизиције до појаве просјачких редова. Након тога акценат се ставља на сељачке устанке (жакерија у Француској, устанци у Енглеској) који се тумаче као „друга страна Стогодишњег рата“.¹¹⁵¹ Иако се термин *револуција* не користи, побуне се представљају као прве масовне друштвене реакције које воде ка каснијим револуцијама.

Ученици се први пут формално сусрећу са дефиницијом револуције у седмом разреду – „*Револуција – насилни, нагли преврат којим се мења друштвени поредак, коренита промена друштвеног поретка.*“¹¹⁵² Након дефиниције, у уџбенику следи примена концепта на низ историјских случајева, на: индустријску револуцију у Енглеској – где је нагласак на друштвеним последицама: јефтиној радној снази, експлоатацији жена и деце, масовном сиромаштву;¹¹⁵³ буржоаске револуције – у Низоземској и САД представљене су као револуције које су омогућиле „*капиталистички преображај света*“; и на Француску револуцију – где се истиче да је „*обезбедила успостављање капиталистичког друштвеног система у највећој држави западне Европе*“ и подстакла развој грађанске демократије.¹¹⁵⁴ У плану лекције се јасно осећа социјалистички манир – однос ситне и крупне буржоазије, борба класа и недовољно објашњени институционални појмови упућују на претпостављено предзнање ученика. У наставку истог уџбеника, у лекцијама о Српској револуцији и устанцима истиче се дугорочни значај националних револуционарних покрета,¹¹⁵⁵ али се истовремено критикује самодржавна владавина која је уследила.¹¹⁵⁶ Коначно, налази се и поглавље о револуцијама 1848. године где је такође доминантан национални карактер, уз представљање различитих словенских перспектива (Русини, Словаци, Румуни).¹¹⁵⁷

Уџбеник који се бави модерном историјом у гимназији развија исте теме као претходно анализирани за основну школу, али значајно детаљније. То се може видети на неколицини примера у уџбенику коришћеном током деведесетих. У лекцији о револуцији у Низоземској истиче се проглас о суверености народа као извору сваке власти. Народ је „*врховни господар земље*“,¹¹⁵⁸ што јасно указује на позитиван вредносни суд о револуционарним процесима. У наставку, индустријска револуција разрађена је као процес дубоких социјалних ломова.¹¹⁵⁹ Кључно идеолошко место овог уџбеника представља опис јакобинске диктатуре, где се револуционарни терор назива „*врхунцем Француске револуције*“, али неуспешним у постизању слома моћи крупне буржоазије.¹¹⁶⁰ Терминологија је изразито социјалистичка.

¹¹⁵⁰ Ракић, *Историја за 5. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1995, 85-98.

¹¹⁵¹ Михаљчић, *Историја за 6. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1995, 65-69.

¹¹⁵² Перовић, Стругар, *Историја за 7. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1994, 10.

¹¹⁵³ *Исто*, 59.

¹¹⁵⁴ *Исто*, 66-70.

¹¹⁵⁵ *Исто*, 81.

¹¹⁵⁶ У овом конкретном случају реч је била о владавини кнеза Милоша Обреновића. *Исто*, 92.

¹¹⁵⁷ *Исто*, 127.

¹¹⁵⁸ Перовић, Новаковић, *Историја за III разред гимназија*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1994, 35-36.

¹¹⁵⁹ *Исто*, 116.

¹¹⁶⁰ *Исто*, 129-131.

Револуцијама у 20. веку у уџбеницима из деведесетих година дат је национални и идеолошки карактер. Револуционарни елемент који се први наводи у књизи за осми разред која је тада била у употреби јесте Млада Босна која је описана као „генерацијска, вишенационална, револуционарна скупина“, где је револуционарност повезана са тежњом Јужних Словена за ослобођењем.¹¹⁶¹ Потом следи цела лекција посвећена револуцији у Русији која је приказана у класичном социјалистичком маниру, са нагласком на ширење револуционарних идеја у Европи и њихов утицај на оне који су због незадовољства новим системом побегли у Краљевину СХС.¹¹⁶² У поглављу истог уџбеника о периоду између два светска рата истиче се да су кризе грађанских демократија довеле до фашистичких режима и „различитих облика грађанских диктатура“, које су по логичкој структури представљене као реакција на могућност револуције.¹¹⁶³ Гимназијски уџбеник у употреби истих година наставља обраду теме револуција на исти начин, пружајући нешто детаљније анализе, али без суштински другачије интерпретације.

У уџбеницима историје објављеним у периоду од 2001. до 2016. године, појам револуције представљен је као један од кључних покретача друштвених, политичких и економских промена, али се његово значење, вредновање и интерпретација разликују у зависности од образовног нивоа, издавача и временског контекста настанка уџбеника.

За разлику од социјалистичких уџбеника где се указивало на револуционарне тенденције у друштву од античких времена, уџбеници штампани и коришћени двехиљадитих у погледу теме револуција фокусирају се на модерну историју. Јасну и експлицитну дефиницију револуције даје један од аутора уџбеника за седми разред основне школе, и објашњава је као појам новолатинског порекла који означава „нагли или дубок друштвени, економски и државни преокрет, промену или преображај“.¹¹⁶⁴ Исти аутор наглашава да се термин најчешће користио за означавање побуне, преврата или грађанског рата, а да су касније и национални ратови називани револуцијама, уз напомену да је важно истаћи да ли је револуција завршена успешно или не. У истом уџбенику разликују се социјалне, грађанске и пролетерске револуције. Слично одређење револуција као „темељних промена целокупног политичког поретка“ налази се и у другим уџбеницима, где је појам повезан пре свега са настанком модерних грађанских друштава и институција.¹¹⁶⁵

Уопштено у уџбеницима током ових година доминирају прикази тзв. грађанских револуција – Низоземске, Енглеске, Америчке и Француске, као и националних револуција у Грчкој, Белгији и Србији. У једном издању, Низоземска револуција се тумачи као „национална и грађанска“ и као ослободилачки устанак против Шпаније, док је Енглеска револуција окарактерисана као „више политичка и верска, а мање друштвена и економска“, са кључним исходом у виду успостављања уставне грађанске монархије.¹¹⁶⁶

Америчка револуција се у више уџбеника представља као борба за независност и као темељ модерног уставног поретка, са посебним нагласком на поделу власти и значај Устава САД.¹¹⁶⁷ У једном од уџбеника је чак присутан и извод из Декларације о независности, што револуцију повезује са идејама природних права и народног суверенитета.

Француска револуција заузима централно место у свим школским књигама историје које се баве овим периодом. Она се детаљно анализира кроз узроке (криза апсолутистичке монархије, сазивање Скупштине сталежа), идејне основе (просветитељи и енциклопедисти) и кључне документе, пре свега Декларацију о правима човека и грађанина, у којој се истиче да су сви

¹¹⁶¹ Гаћеша, Младеновић-Максимовић, Живковић, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1993, 43.

¹¹⁶² Исто, 73-75.

¹¹⁶³ Исто, 76-78.

¹¹⁶⁴ Љушић, *Историја за 7. разред*, Завод за уџбенике, 2008, 68.

¹¹⁶⁵ Антић, Бонцић, *Историја 7*, Логос, 2012, 84-88.

¹¹⁶⁶ Љушић, *Историја за 7. разред*, Завод за уџбенике, 2008, 70-73.

¹¹⁶⁷ Љушић, *Историја за 7. разред*, Завод за уџбенике, 2008, 76-77; Антић, Бонцић, *Историја 7*, Логос, 2012, 86-87.

људи „слободни и једнаки у правима“.¹¹⁶⁸ У закључку, аутор једног од анализираних издања, наглашава да је Француска револуција уништила земљишну аристократију, омогућила развој капитализма и успоставила грађанску једнакост и национално јединство Француза.¹¹⁶⁹ У уџбенику другог издавача, међутим, јасније се вредносно оцењују поједине фазе револуције: јакобински терор описују се као период у коме је „устав привремено укинут“ и у коме је дошло до масовних погубљења, што показује отклон аутора од радикалних облика револуционарне власти.¹¹⁷⁰

У гимназијским уџбеницима, посебно у појединим издањима, револуције су смештене у шири оквир „Доба револуција“, које почиње индустријском револуцијом и обухвата стварање модерних идеологија, грађанског друштва и радничке класе.¹¹⁷¹ Овде се револуције 1848/49. тумаче као спој социјалних захтева (социјална једнакост, укидање феудализма) и националних тежњи („Пролеће народа“).¹¹⁷² Што се тиче индустријске револуције, различити уџбеници наглашавају њене различите аспекте. У једном издању описује се као технолошки и друштвени преокрет који је променио свакодневни живот и политичке односе, ојачавши демократске тежње грађанства,¹¹⁷³ док је у другом такође присутна кроз напомену о раскораку између економских промена и друштвеног поретка у Енглеској.¹¹⁷⁴

Посебно место у уџбеницима за завршне разреде из овог периода заузима револуција у Русији 1917. године. У уџбеницима са почетка 21. века она се представља као „једина успешна социјалистичка револуција“ која је увела поредак заснован на начелима социјализма и комунизма, али и као извор страха у капиталистичким земљама.¹¹⁷⁵ Овом приликом се истичу и уведене нове социјалне мере (равноправност народа, изједначавање жена и мушкараца), али се помињу и противници револуције који су напустили земљу. Каснији уџбеници показују помак ка више критичком и умеренијем тону. Аутори издања из 2005. године наглашавају негативне последице револуције, укључујући судбину царске породице и увођење „диктатуре пролетаријата“, која је објашњена кроз распуштање Уставотворне скупштине упркос изборним резултатима.¹¹⁷⁶ Сличан, али ублажен приступ може се наћи и у другим уџбеницима за исти разред, где се диктатура пролетаријата дефинише као „неограничена власт радничке класе“.¹¹⁷⁷

У гимназијским уџбеницима из 2014. и 2016. године револуција у Русији се сагледава у ширем историјском и идеолошком контексту. Ауторка једног од уџбеника истиче положај националних и верских група у Русији уочи револуције, значај Лењина као марксистичког теоретичара и револуционарног вође, као и појам „диктатуре пролетаријата“.¹¹⁷⁸ Готово истовремено, аутори другог издања нагласили су планетарни значај револуција у Русији, али и њихов историјски „неуспех“ у поређењу са трајним наслеђем Француске револуције.¹¹⁷⁹

У завршним разредима, последње које се помињу су револуције које су обележиле распад источног блока. Тако, рецимо, издање уџбеника из 2005. године доноси и текст о Пољској и Чехословачкој крајем осамдесетих година 20. века, а између осталог помиње да је након пада Берлинског зида „најдраматичније“ било у Румунији, алудирајући на насилну смену комунистичких власти у овој земљи.¹¹⁸⁰

¹¹⁶⁸ Љушић, *Историја за 7. разред*, Завод за уџбенике, 2008, 80.

¹¹⁶⁹ Исто, 85.

¹¹⁷⁰ Антић, Бонцић, *Историја 7*, Логос, 2012, 92.

¹¹⁷¹ Дабић, Антоловић, Омчикус, *Историја III*, Klett, 2015, 180-183.

¹¹⁷² Исто, 248-253.

¹¹⁷³ Антић, Бонцић, *Историја 7*, Логос, 2012, 80-81.

¹¹⁷⁴ Љушић, *Историја за 7. разред*, Завод за уџбенике, 2008, 72.

¹¹⁷⁵ Ковачевић, Микавица, Бешлин, Шимуновић Бешлин, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 2002, 77-82.

¹¹⁷⁶ Рајић, Николић, Јовановић, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 2005, 82.

¹¹⁷⁷ Вајагић, Стошић, *Историја за осми разред*, Klett, 2010, 70.

¹¹⁷⁸ Радојевић, *Историја IV*, Klett, 2014, 102-105.

¹¹⁷⁹ Љушић, Димић, *Историја 3/4*, Фреска, 2016, 72-79.

¹¹⁸⁰ Рајић, Николић, Јовановић, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 2005, 173-174.

Код уџбеника писаних према новим програмима наставе и учења, од 2017. године, примећује се да је нешто више пажње посвећено индустријској и научној револуцији него у претходним генерацијама уџбеника. Општа тенденција нових програма на већем укључивању друштвене и културне историје, макар на примеру ове теме, врло је присутна у новим уџбеницима. Врло значајан феномен који се појављује у свим анализираним уџбеницима за седми разред из овог периода јесте *индустријско доба*. У једном издању уџбеника за овај разред посвећено је цело поглавље техничким и научним проналасцима који су довели до индустријске револуције, истичући њен утицај на друштво – појаву радничке класе, миграције, пренасељеност градова, лоше услове живота и запошљавање деце.¹¹⁸¹ Касније, у истом уџбенику, у поглављу „У корак са временом“, истичу се научна и технолошка достигнућа у Србији, укључујући телефонију и урбанизацију.¹¹⁸² Уџбеници других издавачких кућа слично обрађује тему, уз, на појединим местима, додатно истицање историјског значаја првобајских празника и индустријског развоја Србије.¹¹⁸³ Аутори једног од издања за исти разред детаљно анализирају Прву и Другу индустријску револуцију,¹¹⁸⁴ као и утицај индустријализације на друштво и урбанизацију Београда у 19. веку, и општи развој индустрије у Србији почетком 20. века.¹¹⁸⁵ Сличан приступ примећује се и у гимназијским уџбеницима, поготово у обради историјског феномена дугог трајања за трећи разред – *комуникације, некад и сад*.¹¹⁸⁶

Што се тиче грађанских, политичких револуција, сви анализирани уџбеници тренутно у употреби у којима се хронолошки обрађује тај период доносе лекције о њима. Феномен револуције у једном од уџбеника обухвата Америчку и Француску револуцију,¹¹⁸⁷ са нагласком на њихове узроке, ток и последице. Истовремено је идеја револуције представљена као паневропски феномен. Обрађују се и Грчка револуција, Јулска револуција у Паризу, као и Белгијска револуција.¹¹⁸⁸ Исто поглавље, „Доба револуција“, садржи и детаљну анализу Српске револуције, као и револуција 1848/49. у Француској, Аустрији и Мађарској.¹¹⁸⁹ У другим издањима детаљно се обрађује Француска револуција, Српска револуција, и револуције 1848/49. у Европи, познатије као „Пролеће народа“.¹¹⁹⁰ У оквиру ових лекција, а у складу са идејама активног грађанства које представљају једну од основа компетенција за демократску културу које се између осталог имплементирају кроз нове програме наставе и учења, један од уџбеника у својој рубрици „размисли“ доноси пред ученике питање „*Како тумачиш стихове Бранка Миљковића – Да ли ће слобода умети да пева као што су сужњи певали о њој?*“¹¹⁹¹ Иако развитак потенцијала овог питања да ученике усмери на промишљање појма слободе и слободног деловања у највећој мери зависи од умешности и креативности наставника, може се рећи да су аутори направили значајан корак у померању појма револуције из строго историјског контекста у један шири, савремени и друштвени оквир.

Уџбеници за завршне разреде помињу револуције у Русији. За разумевање савременог односа према овим историјским догађајима, значајно је издвојити особености уџбеника за осми разред издавачке куће Клет где се најисцрпније говори о социјалном карактеру ових револуција. Такође, исти уџбеник је једини од анализираних уџбеника из овог периода који не

¹¹⁸¹ Рајић, Леовац, *Уџбеник за седми разред*, Фреска, 2020, 18-20.

¹¹⁸² *Исто*, 131.

¹¹⁸³ Поповић, Живковић, Недовић, Тодосијевић, Петровић Тодосијевић, *Уџбеник за седми разред*, Klett, 2020, 168-169.

¹¹⁸⁴ Бонцић, Николић, *Уџбеник за седми разред*, Завод за уџбенике, 2020, 113-115, 115-116.

¹¹⁸⁵ *Исто*, 68-71, 157.

¹¹⁸⁶ Рајић, Леовац, *Уџбеник за трећи разред гимназије*, Фреска, 2021, 274-284; Милићевић, Вучетић, *Уџбеник за III разред гимназије*, Завод за уџбенике, 2022, 202-208.

¹¹⁸⁷ Рајић, Леовац, *Уџбеник за седми разред*, Фреска, 2020, 19-27.

¹¹⁸⁸ *Исто*, 32-33.

¹¹⁸⁹ *Исто*, 40-52, 70-72.

¹¹⁹⁰ Поповић, Живковић, Недовић, Тодосијевић, Петровић Тодосијевић, *Уџбеник за седми разред*, Klett, 2020, 24-31, 58, 110-114; Бонцић, Николић, *Уџбеник за седми разред*, Завод за уџбенике, 2020, 20-25, 32-35.

¹¹⁹¹ Поповић, Живковић, Недовић, Тодосијевић, Петровић Тодосијевић, *Уџбеник за седми разред*, Klett, 2020, 28-29.

истиче слику цара Николаја II са породицом.¹¹⁹² Ово заправо указује на опште тенденције, присутне у свим осталим уџбеницима, да се последње године постојања Руског царства у већој или мањој мери (у зависности од аутора и уредника) романтизују.

Европски контекст револуција у уџбеницима

Тема револуција у уџбеницима историје, у методичко-дидактичком смислу, изузетно је погодна за анализу вертикалне повезаности градива кроз различите разреде, што представља један од важних задатака сваког уџбеника.¹¹⁹³ У анализираним примерима, ово запажање се посебно односи на уџбенике из социјалистичког периода, у којима се тема револуције суптилно провлачи кроз различите историјске периоде и епохе. Са друге стране, управо због своје сложености, револуције спадају међу теме које су посебно подложне процесима искривљења сећања и селективног памћења. У том смислу, бројни уџбеници у Европи, па и у Србији, у функцији различитих политичких почетака прибегавали су ономе што Алаида Асман означава као „конструктивно заборављање“ појединих аспеката револуција које су обележиле историју европског континента.¹¹⁹⁴

Уџбеници историје у Србији из 1990-их година представљају револуцију као кључни механизам историјског развоја, али у оквиру релативно јединственог идеолошког оквира у којем друштвене промене долазе „одоздо“, од народа, сиромашних, потлачених и национално угрожених. Уџбенике за пети и шести разред карактерише јасна припрема ученика за касније усвајање појма револуције: она се имплицитно представља као борба потлачених слојева, уз наглашавање социјалне неправде као основног узрока побуна, док употребљени језик и одабрани примери носе изражен социјалистички оквир тумачења историје. Уџбеник за седми разред из истог периода доноси и експлицитну дефиницију појма револуције, као и историјске примере класификоване према типу револуција (буржоаске, националне, индустријске). И у овом случају доминира социјално-економски приступ, уз јасно изражен критички однос према „крупној буржоазији“. Гимназијски уџбеници додатно продубљују социјалистичку интерпретацију револуција, снажно истичући њихов народни карактер. Уџбеници који обрађују историју 20. века подижу концепт револуције на ниво националног ослобођења, третирајући је као природан одговор на „угроженост народа“, уз наглашену идеолошку борбу између капитализма, социјализма и фашизма.

Насупрот томе, уџбеници историје који су били у употреби у периоду од 2001. до 2016. године револуције представљају као сложене и вишеслојне процесе, али са уочљивим разликама у интерпретацији. У већини ових уџбеника социјални аспект револуција постаје маргинализован, а у појединим случајевима и готово потпуно изостављен. Док су грађанске и националне револуције углавном приказане као позитивни и прогресивни догађаји који воде ка слободи, уставности и формирању националне државе, социјалистичке револуције — нарочито у Русији — све чешће се тумаче критички, са нагласком на репресију и неостварене идеале.

Једна од последица последње реформе програма наставе и учења за предмет историје огледа се у израженијем повезивању националне историје са европском и светском. У том контексту, појам револуције у најновијим уџбеницима бива додатно обogaћен садржајима који се односе на промене у науци, технологији и друштву, са посебним акцентом на ове процесе у оквиру модерне српске државе. Истовремено, настављено је представљање грађанских и политичких револуција као ширих европских и светских феномена, при чему поједини уџбеници, у складу са циљевима развоја демократских компетенција, настоје да појам револуције прошире ка

¹¹⁹² А. Тодосијевић, С. Петровић Тодосијевић, *Историја 8. Уџбеник са одабраним историјским изворима за 8. разред основне школе*, Klett, Београд 2020, 18-23. У уџбенику се може наћи породични портрет Романових, али није у првом плану као у осталим анализираним уџбеницима за овај разред из истог периода.

¹¹⁹³ Ивић, Пешикан, Антић, *Водич за добар уџбеник*, 79.

¹¹⁹⁴ А. Asman, *Oblici zaborava*, Biblioteka XX vek, Beograd 2018, 55.

савременом друштвеном и грађанском контексту. Са друге стране, тенденција да се револуције у Русији пре интерпретирају као „сумрак“ једног царства него као реакција на дубоке социјалне проблеме указује на елементе ретрадиционализације који се постепено појављују у различитим сегментима савременог друштва.

Иако тема револуција има изузетан потенцијал за развијање историјског и критичког мишљења, изазови у њеној интерпретацији остају значајни. Истраживања која су се бавила анализом уџбеника историје из ранијих периода показују да су управо револуције и различити аспекти њиховог тумачења често били предмет спорења и незадовољства образовних власти, што указује да овај проблем није изолован.¹¹⁹⁵ Сличне налазе потврђује и истраживање Бода фон Бориса, представљено почетком двехиљадитих година, које показује да су ученичке представе о револуцијама широм Европе у великој мери поједностављене и значајно митологизоване.¹¹⁹⁶ Упркос напорима уложеним кроз различите европске пројекте и иницијативе, револуције и даље остају поље интензивних политичких и идеолошких спорења, како у Србији, тако и у ширем европском контексту.

3.4.2.д. Државни терор

Суптилан наратив о „прихватљивим“ и „неприхватљивим“ револуцијама, који се може уочити у поставци Куће европске историје, преваходно се односи на питање државног терора, често представљеног као значајан сегмент револуционарних процеса. Поставка нуди мир као универзални морални идеал коме се тежи, али истовремено заобилази околности које су уопште доводиле до потребе за револуционарном променом. Тема државног терора најпре се доводи у везу са Француском револуцијом и периодом „режима терора“, када је држава наметала своју вољу употребом бруталних средстава, а затим се у контексту савремене историје објашњава кроз примере Совјетског Савеза у време Стаљина и нацистичке Немачке, односно тоталитарних система.

Упркос бројним расправама међу истраживачима и значајним неслагањима у вези са дефинисањем ове теме и самог појма државног терора, о чему је било речи у првом поглављу,¹¹⁹⁷ оваква интерпретација у великој мери одражава ставове изнете у резолуцијама Европског парламента о европском сећању, тоталитаризмима и савести.¹¹⁹⁸ Овако конципирани европски оквири сећања, када је реч о државном терору, отворили су простор за различите нове и обновљене интерпретације прошлости, од којих су неке имале, и све више имају, за последицу буђење и неговање екстремистичких идеја. Државе настале распадом социјалистичке Југославије представљају само неке од примера које су се, на свом европском путу, суочиле са оваквим изазовима,¹¹⁹⁹ а анализа уџбеника ће у наставку понудити више детаља.

Анализа уџбеника историје из прве половине 1990-их показује да је појам државног терора представљен кроз идеолошки, политички и историјски веома хетероген корпус примера – од

¹¹⁹⁵ Један од главних разлога незадовољства нових комунистичких власти у Југославији у периоду од 1945. до 1947. био је управо начин приказивања социјалистичке револуције у оквиру Народноослободилачког рата. Видети више код: Д. Кољанин, „Ка новој историјској свести: настава историје у основним школама у Србији 1945–1947,“ *Токови историје* (2011).

¹¹⁹⁶ B. von Borries, “Concepts of Historical Thinking Among Adolescents,” *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 1, no. 2 (2000): 8–14.

¹¹⁹⁷ Од Карла Фридриха и Збигњева Бжежинског, преко Клода Лефора и Хане Арент, до Енца Траверса и Кристен Годси и многих других.

¹¹⁹⁸ European Parliament. (2009). European Parliament resolution of 2 April 2009 on European conscience and totalitarianism (P6_TA(2009)0213); European Parliament. (2019). Joint motion for a resolution on the importance of European remembrance for the future of Europe (RC-B9-0097/2019); European Parliament. (2024). European historical consciousness: European Parliament resolution.

¹¹⁹⁹ Видети више код: A. Milošević and H. Touquet, „Unintended consequences: the EU memory framework and the politics of memory in Serbia and Croatia“, *Southeast European and Black Sea Studies*, 18:3, 2018, 381-399.

јакобинског терора, преко стаљинизма, до фашистичких, нацистичких и квислиншких режима. Ипак, упркос разноврсности примера, интерпретације код свих аутора показују низ заједничких структурних карактеристика, али и важне идеолошке разлике.

Уџбеници за гимназије, и трећи и четврти разред, показују већу тежњу ка идеолошкој интерпретацији. У представљању јакобинске диктатуре доминира речник и аргументација блиска социјалистичкој револуционарној традицији. Јакобински терор се тумачи као „врхунац“ револуције, усмерен на „присталице контрареволуције“, док се буржоаски „термидорци“ приказују негативно, уз наглашену социјалну поделу на „народ“ и „крупну буржоазију“.¹²⁰⁰ Ова интерпретација одражава континуитет марксистичке историографске матрице, која је у уџбеницима из деведесетих година 20. века и даље била присутна.

Са друге стране, уџбеник за крај основне школе показује јасно одмицање од позитивног тумачења комунистичких режима. Док се стаљинистички терор описује изразито негативно – као „тиранска владавина“, уз коментаре о „ликвидацији огромног броја совјетских грађана“ и масовном страдању у логорима¹²⁰¹ – аутори истовремено оштро осуђују и фашистичке и нацистичке режиме, доследно користећи речник о укидању грађанских слобода, диктатури и репресији.¹²⁰² Овакво изједначавање тоталитарних режима већ представља заокрет од југословенске историографске традиције која је дуго инсистирала на асиметрији између нацизма и комунизма.

У уџбеницима из последње деценије 20. века, у делу о Другом светском рату приметна је мешавина наследних идеолошких образаца и нових политичких ревизија. Терор окупатора и квислинга подробно је описан, посебно кроз пример усташког режима и логора Јасеновац (700.000 страдалих).¹²⁰³ Међутим, опис квислиншких режима у Србији већ показује знаке ране ревизије. Милан Недић се делимично рехабилитује као неко ко је помагао српске избеглице из Независне Државе Хрватске (НДХ) и као „несхваћена личност“,¹²⁰⁴ док се Љотић означава као „највећи српски нациста“. У једном уџбенику представљени су и портрет Драже Михаиловића¹²⁰⁵ и одломци о његовим идејама,¹²⁰⁶ што у претходним генерацијама уџбеника није био случај. Ово потврђује постепено увођење другачијих интерпретација грађанског рата у Србији 1941–1945. у школску наставу, о коме је већ писала Дубравка Стојановић.¹²⁰⁷

Књиге за завршне разреде гимназије коришћена током деведесетих прве отворено уводе дискусију о тоталитаризму као појму. Тоталитаризам се дефинише на општем нивоу, као „облик владавине (диктатура) којим држава ставља под контролу све јавне појаве друштвеног живота“.¹²⁰⁸ Ово је први уџбенички пример у српским школама отвореног теоријског уоквиравања државног терора кроз концепт тоталитаризма, који се примењује на „све диктатуре 20. века“. Критика култа личности Јосипа Броза, уз цитирање античке мисли о неконтролисаној власти која прелази у тиранију,¹²⁰⁹ такође представља значајан дисконтинуитет у односу на уџбенике социјалистичког периода.

¹²⁰⁰ Перовић, Новаковић, *Историја за III разред гимназија*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1994, 129-131.

¹²⁰¹ Гаћеша, Младеновић-Максимовић, Живковић, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1993, 83.

¹²⁰² *Исто*, 84-85.

¹²⁰³ *Исто*, 116-117.

¹²⁰⁴ *Исто*, 1993, 107.

¹²⁰⁵ Занимљиво је да нема нигде портрета Јосипа Броза Тита.

¹²⁰⁶ Гаћеша, Младеновић-Максимовић, Живковић, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1993, 113.

¹²⁰⁷ Стојановић, *Prošlost dolazi*, 111-142.

¹²⁰⁸ Гаћеша, Живковић, Радовић, *Историја за III и IV разред гимназије*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1994, речник непознатих појмова.

¹²⁰⁹ Цитирана је античка мисао: „Свака власт чији се рад не контролише и није јаван, скоро увек прелази у тиранију“. Гаћеша, Живковић, Радовић, *Историја за III и IV разред гимназије*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1994, 262-263.

Уџбеници историје публиковани у периоду од 2001. до 2016. године различито приступају феномену државног терора, у зависности од историјског периода, идеолошког контекста и типа политичког поретка који се обрађује. Терор се појављује као експлицитно именована појава, али и као имплицитна пракса прикривена терминима попут „диктатура“, „лична власт“, „чистке“, „обрачуни“, „страховлада“ или „контрола друштва“.

Најранији пример политичке репресије појављује се у контексту античке Атине. На првом месту се помиње Пизистратова тиранија у оквиру развоја атинских политичких институција.¹²¹⁰ Иако сам појам терора није употребљен, тиранија се посредно проблематизује кроз цитат из Херодотовог дела, где се наглашава да „*робови немају за шта да се боре*“, односно да одсуство слободе под тиранима онемогућава просперитет државе.¹²¹¹ Ученици се позивају да критички процене овај став, чиме се репресивна власт индиректно доводи у везу са политичком неефикасношћу.

Француска револуција представља први историјски контекст у уџбеницима из овог периода у коме се терор јасно именује. У уџбеницима за седми разред различитих издавачких кућа јакобинска власт се описује као диктатура, односно као „Република терора“, у којој је „*устав привремено укинут, убијено много људи*“.¹²¹² Истиче се да је терор ескалирао, што је довело до унутрашњег преврата и погубљења јакобинских вођа. Ипак, тон није у потпуности једнозначан. У једном уџбенику, јакобинска диктатура се истовремено означава као „врхунац Француске револуције“, јер су у том периоду укинута заостала феудална права, али се наглашава да је „основа друштва била знатно сужена“.¹²¹³ У гимназијским уџбеницима јакобински терор се детаљније анализира, укључујући и незадовољство које је изазвао „*међу самим њиховим следбеницима*“,¹²¹⁴ чиме се недвосмислено проблематизује.

Најобимније и најексплицитније обрађени облици државног терора односе се на тоталитарне режиме 20. века. У уџбеницима за завршне разреде и основне школе и гимназије појављују се јасне дефиниције: **терора** као „*ужаса, страха, владавине застрашивањем, политичког насиља*“ и **тоталитаризма** као „*политичког поретка у коме држава преузима надзор над свим облицима друштвеног живота*“.¹²¹⁵

Совјетски комунизам је у свим уџбеницима повезан у већој или мањој мери са репресијом. У издању из 2002. године помињу се индустријализација и Нове економске политике (НЕП), али и чињеница да је Стаљин „*брутално уклањао своје политичке непријатеље*“.¹²¹⁶ У каснијим издањима, терор у Совјетском Савезу је описан знатно оштрије – говори се о „масовним убијањима противника“, „тешком раду у колхозима“, „гладовању“, „чисткама“ и гулазима.¹²¹⁷ Посебан облик терора који је наглашен јесте **стаљинизам** и дефинисан је као „*једноумље, терор, прогон и убиства милиона неистомисљеника*“.¹²¹⁸ У појединим уџбеницима репресија се илуструје и књижевним и мемоарским изворима (у једно, уџбенику за четврти разред гимназије засебно стоји одломак о жртвама Стаљиновог терора).¹²¹⁹

Фашизам и нацизам се у свим уџбеницима доследно повезују са државним терором. Фашизам се дефинише као идеологија која тежи „*потпуној (тоталној) контроли државе над свим облицима друштвеног живота*“,¹²²⁰ док се за нацизам додатно истичу **расизам и**

¹²¹⁰ Обрадовић, *Историја I*, Klett, 2012, 98-104.

¹²¹¹ Исто, 104.

¹²¹² Антић, Бонцић, *Историја 7*, Логос, 2012, 92.

¹²¹³ Љушић, *Историја за 7. разред*, Завод за уџбенике, 2008, 82.

¹²¹⁴ Дабић, Антоловић, Омчикус, *Историја III*, Klett, 2015, 198.

¹²¹⁵ Ковачевић, Микавица, Бешлин, Шимуновић Бешлин, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 2002. (2. допуњено издање), Регистар непознатих појмова, 208-219.

¹²¹⁶ Ковачевић, Микавица, Бешлин, Шимуновић Бешлин, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике 2002, 110-111.

¹²¹⁷ На пример у: Вајагић, Стошић, *Историја за осми разред*, Klett, 2010, 110.

¹²¹⁸ Рајић, Николић, Јовановић, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 2005, 106.

¹²¹⁹ Радојевић, *Историја IV*, Klett, 2014, 153-154.

¹²²⁰ Ковачевић, Микавица, Бешлин, Шимуновић Бешлин, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике 2002, 112-113.

антисемитизам.¹²²¹ Посебна пажња посвећена је Нирнбершким расним законима, „Ноћи дугих ножева“ и концентрационим логорима и политичким чисткама. У гимназијским уџбеницима овај терор је повезан и са пропагандом, култом вође и контролом културе, попут помињања редитељке Лени Рифенштал.¹²²²

У случају Југославије приметна је неуједначеност у именовању репресије. Док је у неким уџбеницима лична власт краља Александра названа „шестојануарском диктатуром“,¹²²³ у другима се користе ублажени термини попут „лична власт“ или „лични режим“. ¹²²⁴ Послератна репресија је, међутим, јасније означена – говори се о: национализацији, колективизацији, политичким суђењима, Голом отоку и кажњавању информбирооваца.¹²²⁵ У појединим уџбеницима наглашава се и да „не постоји тачан број убијених“, али се истовремено користи изразито емотиван и вредносно обојен језик.¹²²⁶

Ради разумевања како се појам државног терора развијао у уџбеницима писаним и коришћеним првих деценију и по новог века, значајно место заузимају терор окупационих режима и колаборација у Другом светском рату. У уџбеницима за разреде и основне школе и гимназије, уочава се значајно проширење ове теме, али и изражена неуједначеност у вредновању колаборације, нарочито у случају Милана Недића. С једне стране, уџбеници из раних 2000-их (издања из 2002. и 2005. године) показују тенденцију наглашеног приказивања злочина у НДХ, при чему се јасно именује терор над Србима, Јеврејима и Ромима, уз употребу формулација попут „геноцидна творевина“¹²²⁷ и „коначно решење српског питања“.¹²²⁸ У овим уџбеницима терор се представља као систематска и државно организована политика, што је у складу са савременом историографијом, а визуални материјал (фотографије логора, депортација и жртава) појачава моралну осуду усташког режима.

Истовремено, међутим, у истом периоду приметна је тенденција делимичне рехабилитације Милана Недића. Уџбеници из 2002. и 2005. године посебно истичу његову улогу у прихватању српских избеглица из НДХ (уз навођење високих бројки), његову биографију и ратне заслуге из Првог светског рата, као и аргумент да је сарадња са окупатором била мотивисана „спречавањем даљег страдања српског народа“.¹²²⁹ Оваква наративна стратегија води ка релативизацији околности из периода окупације, при чему се готово у потпуности изоставља шири контекст функционисања окупационог апарата, репресије и учествовање Недићевог режима у спровођењу немачке политике.

Занимљиво је да се у истим уџбеницима Димитрије Љотић и Збор или уопште не помињу (у издању из 2002. године), или се касније експлицитно означавају као директни сарадници окупатора и идеолошки блиски фашизму и нацизму (2005, 2014, 2016).¹²³⁰ Ова асиметрија указује на селективно тумачење колаборације, где се један актер проблематизује, а други делимично амнестира.

Уџбеници објављени у овом периоду показују такође значајну разноликост у начину на који представљају партизански и четнички покрет, њихове међусобне односе и питање колаборације. У раним двехиљадитим, попут издања за осми разред из 2002. године, задржава се класична подела на „два покрета отпора“, али већ у том оквиру уводе се интерпретације које наглашавају унутрашње сукобе. На пример, истиче се да су партизани 1941. године, нарочито

¹²²¹ Ђурић, Павловић, *Историја за осми разред*, Завод за уџбенике, 2010, 91.

¹²²² Радојевић, *Историја IV*, Klett, Београд 2014, 163.

¹²²³ Вајагић, Стошић, *Историја 8*, Klett, 2010, 118.

¹²²⁴ Рајић, Николић, Јовановић, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 2005, 115; Радојевић, *Историја IV*, Klett, Београд 2014, 190-192.

¹²²⁵ Ковачевић, Микавица, Бешлин, Шимуновић Бешлин, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике 2002, стр. 197-200; Вајагић, Стошић, *Историја 8*, Klett, 2010, 176; Радојевић, *Историја IV*, Klett, 2014, 362-363.

¹²²⁶ Рајић, Николић, Јовановић, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 2005, 158-159.

¹²²⁷ Вајагић, Стошић, *Историја за осми разред основне школе*, Klett, 2010, 145.

¹²²⁸ Рајић, Николић, Јовановић, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 2005, 138.

¹²²⁹ Ковачевић, Микавица, Бешлин, Шимуновић Бешлин, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике 2002, 160.

¹²³⁰ Рајић, Николић, Јовановић, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 2005, 137; Љушић, Димић, *Историја 3/4*, Фреска, 2016, 204; Радојевић, *Историја IV*, Klett, 2014, 267-269.

у Црној Гори и Херцеговини, започели обрачуна са политичким неистомишљеницима — хапшења, мучења и стрељања — што је, према ауторима, подстакло ширење четничког покрета. Овај приступ уводи рану тезу о грађанском рату и одговорности партизана за ескалацију сукоба, уз напомену да је „на налог СССР-а“ ситуација касније контролисана.¹²³¹ Уџбеник из 2005. године наставља са представљањем два покрета, али уводи нове елементе. Биографија Драже Михаиловића постављена је на почетак лекције, док се у биографији Јосипа Броза Тита истиче да се Југославија „брзо распала након његове смрти“,¹²³² што имплицира да је јединство било одрживо само захваљујући његовој личности. Аутори даље у тексту настоје да раздвоје Михаиловића и Недића од „одметничких“ четничких група које су вршиле освете,¹²³³ што ствара слику о четничком покрету као компромитованом деловањем појединаца.

Уџбеник исте издавачке куће из 2010. године уводи нови тренд. Оба покрета се експлицитно називају антифашистичким.¹²³⁴ Иако је тон умеренији и „научнији“, ова формулација представља значајан одклон од ранијег приступа из времена социјализма који је партизана дефинисао као антифашистички покрет, а четнике као монархистички или национални покрет са елементима колаборације. Исте године, уџбеник који је публиковала друга издавачка кућа такође оба покрета назива антифашистичким, али их идеолошки раздваја: четници су „антиокупаторска снага грађанства“, а партизани „комунисти које води револуционарна перспектива“. Михаиловић је овом приликом представљен као „жртва искључивости два покрета отпора и неразумевања међународних односа“, што уводи елемент личне трагедије и ублажавања одговорности.¹²³⁵ Средњошколски уџбеници настављају овај тренд. У једном од издања, први пут се уводи и визуална симетрија. Фотографије Михаиловића и Тита са британским мисијама¹²³⁶ указују на равноправност и међународну легитимност оба покрета. У истом уџбенику, сегмент о „обрачуна са противницима револуције“ наглашава репресију партизана након рата, уз фотографију са суђења Михаиловићу, што појачава утисак о његовој жртви.¹²³⁷ Друго издање уџбеник за исти разред најјасније показује тенденцију симетризације и делимичне рехабилитације равнорско-четничког покрета. Михаиловићев покрет се експлицитно назива антифашистичким, док се за партизана истиче да су „најопаснијим сматрали српски национализам“, што уводи идеолошку дистанцу и критику.¹²³⁸ Ауторка овог уџбеника наглашава да четници нису сарађивали са љотићевцима, да су осуђивали Недића, да су „пунили немачке затворе исто као и партизани“, те да је покрет био хетероген — од „правих патриота и антифашиста“ до „насилника и сарадника Немаца“. Партизани су, насупрот томе, представљени као покрет који је инсистирао на непрестаној акцији и жртвама, уз наглашавање Титових веза са Коминтерном и Москвом,¹²³⁹ што имплицира идеолошку зависност и нетранспарентност унутрашњег функционисања.

У контексту социјалистичке Југославије, о државном терору се у уџбеницима са почетка 21. века говорило у неколико наврата. Првенствено се државни терор помиње у погледу остваривања револуционарних идеја Комунистичке партије Југославије након Другог светског рата када је, како стоји у издању уџбеника из 2005. године, суђено „народним непријатељима са циљем одузимања приватне својине“. Према ауторима овог уџбеника тада је „српско грађанство било уништено, национални покрет разбијен, и интелигенција је доживела слом“. ¹²⁴⁰ Наредно издање уџбеника за исти разред из 2010. истиче привидан федерални статус

¹²³¹ Ковачевић, Микавица, Бешлин, Шимуновић Бешлин, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике 2002, 165.

¹²³² Рајић, Николић, Јовановић, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 2005, 142.

¹²³³ Исто, 152.

¹²³⁴ Ђурић, Павловић, *Историја за осми разред*, Завод за уџбенике, 2010, 140-144.

¹²³⁵ Вајагић, Стошић, *Историја 8*, Klett, 2010, 146-149, 157.

¹²³⁶ Ђурић, Павловић, *Историја 3/4*, Завод за уџбенике, 2012, 220-221.

¹²³⁷ Исто, 228.

¹²³⁸ Радојевић, *Историја IV*, Klett, 2014, 276-277.

¹²³⁹ Исто, 284-288.

¹²⁴⁰ Рајић, Николић, Јовановић, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 2005, 158-159.

друге Југославије која је заправо била строго централизована и под контролом комунистичке партије.¹²⁴¹ Према сличном кључу настављају и остали уџбеници завршних разреда из овог периода. Док се гимназијски уџбеници значајно посвећују репресалијама које је држава спроводила над становништвом приликом сукоба са Информбироом,¹²⁴² аутори једног од уџбеника за осми разред пишу о непоштовање људских права и демократских установа у земљи које је довело до све већих националних незадовољстава током седамдесетих година 20. века.¹²⁴³

Последња генерација анализираних уџбеника (публиковани након 2017. године) у погледу феномена државног терора само наставља наратив који је присутан од почетка двехиљадитих. На првом месту је повезивање терора који спроводи сама држава са појавом тоталитарних режима. Тоталитаризам се, као и у претходним издањима, поставља у супротности са демократијом и дефинише као „начин владавине у коме држава кроз рад једне странке или групе у потпуности контролише државу и друштво“.¹²⁴⁴ Док, према аутору једног издања уџбеника за четврти разред гимназије, демократију чине: подела власти (законодавна, извршна, судска), слобода медија, људска и грађанска права, као и чињеница да се остварује гласањем на изборима, тоталитаризам се објашњава као политички систем у коме држава има потпуну контролу над свим аспектима приватног и јавног живота. Даље у тексту исте лекције, аутор наводи да се тоталитаризам традиционално дели на левицу – совјетски комунизам, и десницу – фашизам и нацизам. И да оба имају карактеристике – борбе за нови поредак, спровођење идеја које заступа вођа, стварање новог човека, као и постојање непријатеља који „треба бити уништен“. У овом уџбенику, одлике демократије и тоталитаризма су чак и табеларно приказани, у врло јасном контрасту, „добро наспрам лошег“.¹²⁴⁵

Што се тиче *колаборационизма* у време Другог светског рата на окупираним подручјима и додатног вида терора који је чињен од стране државе, у једном уџбенику за крај основне школе овај термин је јасно дефинисана. Овом приликом је посебан осврт направљен на владу Милана Недића, која се описује као потчињена немачким окупационим властима и експлицитно наведена као „*колаборационистичка*“. Такође је наведено да је основни задатак ове владе био да уз помоћ свог репресивног полицијског апарата држи контролу над окупираним подручјем. Представљен је Недићев пропагандни плакат где је наведено да је „*Србија у антикомунистичком фронту*“.¹²⁴⁶ Са друге стране, у другом издању уџбеника за исти разред термин „квислинг“ детаљно се објашњава, али се не користи у контексту Недићеве владе.¹²⁴⁷ У трећем анализираном уџбенику за исти разред, Недићева влада се описује као „*симбол колаборације*“, али помињу се и њене активности у обезбеђивању смештаја и хране за српске избеглице из НДХ.¹²⁴⁸

Занимљиво је запажање да премда странице ових уџбеника обилују употребом појмова као што су антифашизам и антифашистички покрети, ниједан од њих не доноси њихову конкретну дефиницију или објашњење, осим помињања у оквиру антифашистичке коалиције у Другом светском рату. Истовремено пажњу привлачи и однос према појму антифашизма у контексту националне историје, односно у контексту сукоба партизанског и четничког покрета. Један од уџбеника део лекције о четницима и партизанима насловљава „Устанак у Србији 1941. године“ и прво помиње комунистичку партију (КПЈ) као одлучујући политички фактор за почетак устанка у целој Југославији. Тек накнадно помиње равнгорски покрет уз објашњење његовог карактера – да је претежно српско-националистички и одан краљу.¹²⁴⁹ У погледу различитих

¹²⁴¹ Ђурић, Павловић, *Историја за осми разред*, Завод за уџбенике, 2010, 174-175.

¹²⁴² Радојевић, *Историја IV*, Klett, 2014, 273.

¹²⁴³ Вајагић, Стошић, *Историја за осми разред*, Klett, 2010, 198.

¹²⁴⁴ Лопандић, Миликић, Милиновић, *Уџбеник за четврти разред*, Нови Логос, 2022, 226.

¹²⁴⁵ Павловић, *Уџбеник за 4. разред*, Завод за уџбенике, 2023, 270-272.

¹²⁴⁶ Тодосијевић, Петровић Тодосијевић, *Историја за 8. разред*, Klett, 2020, 107.

¹²⁴⁷ Димић, Раковић, *Историја за 8. разред*, Фреска, 2020, 132-133.

¹²⁴⁸ Бонцић, Николић, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике, 2021, 103.

¹²⁴⁹ Тодосијевић, Петровић Тодосијевић, *Историја за осми разред*, Klett, 2020, 108-109.

покрета на југословенском простору, друго издање, доноси врло критички настројен текст и о четничком и о партизанском. Код четничког наводи контрадикторности опште идеје за које се залагао и деловања локалних команданата; док код партизанског, који се овде назива комунистички, примећује „догматизам, искључивост и одсуство толеранције за другачије мишљење, лако одбацавање традиције и специфично поимање правде и морала“.¹²⁵⁰ На трећем се месту говори доста уопштено о оба. Са друге стране, премда сва анализирана издања за последњи разред гимназије наводе четнички покрет као „први антифашистички покрет“ на подручју Југославије,¹²⁵¹ појам антифашизма и даље није наишао на своју јасну дефиницију.

Насупрот овоме, антисемитизам, расно законодавство, и злочини окупатора и њихових сарадника врло су детаљно обрађени у свим уџбеницима за завршне разреде.¹²⁵² О институционалном терору на подручју Независне Државе Хрватске понајвише су простора посветили аутори Фрескиног уџбеника за осми разред. У овом уџбенику је чак и једна од лекција у оквиру наставне теме о распаду Југославије насловљена „Грађански рат у Хрватској и нови геноцид почињен над српским народом“, алудирајући управо на терор и злочине из Другог светског рата.¹²⁵³

Европски контекст државног терора у уџбеницима

Контроверзе и осетљивост око дефинисања и тумачења државног терора као историјског појма потресале су, и и даље потресају, како Европу тако и Србију, и у политичком и у академском контексту. Терор као једна од негативних пратећих последица револуционарних промена релативно брзо, и без значајнијих спорења, прихваћен је у академској и просветној заједници у Србији, нарочито у вези са историјским догађајима који нису били непосредно повезани са националном историјом. Међутим, оно што је изазвало — и што и данас изазива — бројне полемике јесу нове интерпретације улоге југословенских народа и различитих политичких и војних структура током Другог светског рата. Како показује студија Драгана Поповића, интензиван „рат сећања“ у вези са овом темом у Србији започео је већ током осамдесетих година 20. века, а неке од нових интерпретација временом су поставиле чврсте темеље у оквирима званичног историјског образовања.¹²⁵⁴

Посматрани у целини, уџбеници са краја 20. века представљају транзициони простор између југословенске марксистичке интерпретације прошлости и новог, постсоцијалистичког дискурса. Управо зато у њима истовремено коегзистирају социјалистички елементи (позитиван тон према јакобинцима и негативан однос према „буржоазији“), антистаљинистички и антитоталитарни наративи, као и почетни облици националне реинтерпретације историје, посебно у погледу личности Милана Недића и улоге равногорског покрета. Као последица тога, представљање државног терора у овим уџбеницима није уједначено, већ одражава контрадикторност и идеолошку флуидност периода у ком су настали. Они истовремено задржавају старе наративне структуре и уводе нове, често међусобно супротстављене интерпретације, што сведочи о дубоким политичким и идеолошким променама у Србији током њихове израде.

Уџбеници историје објављени између 2001. и 2016. године показују повећану спремност да се појам терора јасно именује у контексту фашизма, нацизма и стаљинизма. Истовремено, они остају изразито амбивалентни у приказивању револуционарног терора, нарочито у случају Француске револуције. Када је реч о националној историји, уочљива је селективност у

¹²⁵⁰ Димић, Раковић, *Историја за осми разред*, Фреска, 2020, 127-129.

¹²⁵¹ Павловић, *Уџбеник за 4. разред*, Завод за уџбенике, 2023, 120-124; Лопандић, Миликић, Милиновић, *Уџбеник за четврти разред*, Нови Логос, 2022, 92.

¹²⁵² Тодосијевић, Петровић Тодосијевић, *Историја за 8. разред*, Klett, 2020, 91-100; 110-112; 125-135; Димић, Раковић, *Историја за 8. разред*, Фреска, 2020, 45-46; Бонцић, Николић, *Историја за 8. разред*, 2021, Завод за уџбенике, 92-93.

¹²⁵³ Димић, Раковић, *Историја за 8. разред*, Фреска, 2020, 110-111; 235-236.

¹²⁵⁴ D. Popović, *Rat sećanja u Srbiji 1980-1990. Uspon nacionalizma i otpor*, Biblioteka XX vek, Beograd 2024.

употреби овог појма, као и тенденција ублажавања његовог значења у појединим примерима, попут интерпретације диктатуре краља Александра. Са друге стране, уочава се постепени прелаз са превасходно описног ка нормативном језику, у ком се терор јасно повезује са кршењем људских и грађанских права. Иако се тумачење овог појма разликује у зависности од политичког и националног контекста који се обрађује, током времена оно показује извесну стабилизацију.

Уџбеници из овог периода такође указују на јасну тенденцију постепеног изједначавања партизанског и четничког покрета у оквиру антифашистичког наратива. Док ранија издања задржавају елементе критичког односа према оба покрета, уџбеници објављени након 2010. године све чешће уводе симетричне формулације, визуелну равнотежу и интерпретације које наглашавају трагичност унутрашњег сукоба, а у мањој мери идеолошке и политичке разлике. У појединим издањима, нарочито намењеним гимназијском образовању, приметна је интерпретација наклоњенија четничком покрету, уз истовремено наглашавање партизанске репресије и идеолошке искључивости. Овакве тенденције одражавају шира друштвена кретања, како у политичком, тако и у академском пољу.¹²⁵⁵ Ненад Макуљевић их је анализирао у контексту споменичке културе, посебно оне која добија на значају током прве и почетком друге деценије 21. века,¹²⁵⁶ док већ поменута студија *Прошлост долази* Дубравке Стојановић доноси детаљну анализу наставних садржаја о Другом светском рату у којима је присутна понекад и врло суптилна, али изузетно делотворна ревизија доминантних наратива.¹²⁵⁷

Крајем друге деценије 21. века у представљању државног терора уочљива је све израженија стабилност, чије се нормативно упориште проналази у концепту кршења људских и грађанских права. Иако се у уџбеницима говори о угрожавању ових права у различитим државним системима, доминантан нагласак стављен је на тоталитарна друштва, која су вредносно негативно оцењена и постављена насупрот демократском уређењу, представљеном као неупитно позитивно.

Појму тоталитаризма посебна пажња посвећена је у сва три анализирана уџбеника за осми разред који су тренутно у употреби. У свим издањима тоталитаризам је повезан са фашизмом, нацизмом и комунизмом, при чему се једино у Клетовом уџбенику изричито наглашава супротстављеност комунистичке идеологије фашизму и нацизму.¹²⁵⁸ Насупрот томе, у издањима Завода¹²⁵⁹ и Фреске демократија и тоталитаризам супротстављени су у оквиру исте лекције, при чему се, од демократских идеологија, конзервативизам у Фрескином уџбенику описује као једини стабилан програм утемељен на породичним и националним вредностима.¹²⁶⁰ У објашњењу „тоталитарних идеологија“, аутори овог издања наводе да се нацизам и фашизам заснивају на биолошком истребљењу „неподобних“, док се у комунизму полази од становишта да „јака револуционарна држава има право да насиљем убрза преображај друштва“.¹²⁶¹

Анализа је такође показала да тоталитарни режими у спровођењу терора често имају подршку дела локалног становништва, што је нарочито изражено у условима рата и окупације.

¹²⁵⁵ У погледу креирања нове културе сећања на период Другог светског рата и ревизионизма у академским и истраживачким редовима, видети више код: J. Đureinović, *The Politics of Memory of the Second World War in Contemporary Serbia: Collaboration, Resistance and Retribution*, Routledge, London 2020; Govedarica, N., „Zemlja nesigurne prošlosti: Politike sećanja u Srbiji u periodu 1991-2011“, In: D. Karačić, T. Banjeglav, N. Govedarica, ed. *Revizija prošlosti: Politike sjećanja u Bosni i Hercegovini, Hrvatskoj i Srbiji od 1990. godine*, ACIPS and FES, Sarajevo 2012, 165–240; M. Radanović, „Istorijska politika u Srbiji nakon 2000. Primeri manifestovanja sprege između akademskog istorijskog revizionizma i državne revizije prošlosti“, In: A. Veselinović, P. Atanacković, Ž. Klarić, ed. *Izgubljeno u tranziciji: Kritička analiza procesa društvene transformacije*, Rosalux, Beograd 2011.

¹²⁵⁶ N. Makuljević, *Memorija i manipulacija. Spomenička politika u Srbiji 1989-2021*, Biblioteka XX vek, Beograd 2022, 113-116.

¹²⁵⁷ Stojanović, *Prošlost dolazi*, 84-142.

¹²⁵⁸ Тодосијевић, Петровић Тодосијевић, *Историја за осми разред*, Klett, 2020, 36.

¹²⁵⁹ Бонцић, Николић, *Историја за осми разред*, Завод за уџбенике, 2021, 23-27.

¹²⁶⁰ Димић, Раковић, *Историја за осми разред*, Фреска, стр. 2020, 32-33.

¹²⁶¹ *Исто*, 33-34.

Ова подршка материјализује се кроз деловање локалних сарадника. Ипак, питање ко су ти сарадници и како их дефинисати остаје једно од најконтроверзнијих и најмање консензусних питања, како у академском, тако и у јавном дискурсу.

Свеукупно посматрано, анализа указује на прихватање и имплементацију резолуције Европског парламента о изједначавању тоталитарних режима — макар у већини уџбеника — као и других одлука и препорука европских институција заснованих на принципима поштовања људских и грађанских права и њиховог укључивања у образовне садржаје. Истовремено, овај процес праћен је, у мањој или већој мери, суптилним прекрајањем појединих историјских догађаја и улога одређених личности, кроз непотпуне и селективне приказе прошлости. Таква пракса доприноси јачању ревизионистичких тенденција које су присутне не само у српском, већ и у ширем постсоцијалистичком простору.¹²⁶²

3.4.2.ђ. Колонијализам, империјализам, трговина робљем, деколонизација

Истовремено контроверзна и осетљива питања колонијализма и трговине робљем представљају једну од значајних тема такозване „заједничке“ европске прошлости којима су се бавили кустоси Куће европске историје у Бриселу. За потребе ове дисертације, у оквиру анализе уџбеника, овим појмовима додати су и империјализам и деколонизација. Разлог за ово проширење лежи у чињеници да начин на који су ови појмови дефинисани, као и однос који историјски наратив према њима успоставља, у великој мери може да осветли и продуби разумевање онога што образовне власти у Србији сматрају пожељним знањем ученика о овим феноменима.

У оквирима званичних европских политика сећања, колонијализам и трговина робљем представљају се као негативни периоди у историји европског континента, док се њихово укидање, попут аболиције ропства, интерпретира и обележава као својеврсна традиција европске самокритичности, мирне борбе и грађанског активизма. На тај начин, евроцентричан приступ овим темама није напуштен, већ је преобликован и представљен у другачијем, нормативно прихватљивијем оквиру.

Приступ овим питањима у европским образовним системима веома је неуједначен, при чему некадашње колонијалне силе, попут Француске, Белгије, Холандије и Велике Британије, неретко испољавају изразиту селективност у култури сећања.¹²⁶³ Док наставни програми у Европи и даље империјализам често представљају кроз призму такозване „цивилизаторске мисије“, у уџбеничким наративима се истовремено минимализују или маргинализују насиље, економска експлоатација и расне хијерархије које су чиниле његову суштину.¹²⁶⁴

Упркос бројним иницијативама усмереним ка деколонизацији приказа европске прошлости, британски академик Марлон Ли Монкрифи (Marlon Lee Moncrieffe) указује да настава историје у Европи, чак и када је реч о садржајним иновацијама, и даље структурно репродукује евроцентричне наративе. Према његовом становишту, деколонизација наставе не би требало да се своди искључиво на увођење нових тема или актера, већ да подразумева темељно преиспитивање епистемолошких основа на којима почива постојећи курикулум и начина на који се историјско знање производи и преноси.¹²⁶⁵

Овај приступ у значајној мери кореспондира са постколонијалном теоријом у образовању канадско-бразилске теоретичарке Ванесе де Оливеири Андреоти (Vanessa de Oliveira Andreotti), која разликује два концептуална приступа глобалном образовању — soft (благи) и critical

¹²⁶² N. Koposov, *Memory Laws, Memory Wars: The Politics of the Past in Europe and Russia*, Cambridge University Press, Cambridge 2017.

¹²⁶³ Потврдила је студија: K. Van Nieuwenhuysen, and S. Pires, „Teaching about colonialism and decolonisation in Europe: A comparative analysis“, *International Journal of History Education*, 21(3), 2019, 45–67.

¹²⁶⁴ M. Smith, and J. Wills, *Unsettling the Curriculum: Teaching Colonialism, Slavery and Empire in British Schools*, UCL Press 2018.

¹²⁶⁵ M. L. Moncrieffe, *Decolonising the History Curriculum: Euro-centrism and Primary Schooling*, Routledge 2020.

(критички). Први, доминантнији приступ, уводи теме различитости и инклузије, али при томе не доводи у питање постојеће структуре моћи. Насупрот томе, критички приступ захтева систематску анализу колонијалности знања, моћи и бића, што га чини теоријски захтевнијим и у пракси ређим.¹²⁶⁶

Који од ових приступа преовладава у уџбеницима историје у Србији у периоду од последње деценије 20. века до данас представља једно од кључних питања на које ће одговорити анализа која следи.

У уџбеницима за различите године учења током последње деценије 20. века, појмови ропства, колонијализма и трговине робљем јављале су се постепено — од основних појмова робовласништва у петом разреду када се објашњавају робовласнички друштвени односи, преко конкретних историјских извора у седмом разреду и постојања робова и у неким другачијим системима, до ширих процеса европске колонизације и критичког сагледавања њених последица у средњошколским уџбеницима.

Робовласништво се уводи већ у петом разреду, као кључни оквир за разумевање развоја древних друштава. Објашњење друштвене хијерархије праћено је визуалним материјалом: фотографијом заробљеника једног афричког племена, која сугерише паралеле са модернијим облицима потчињавања.¹²⁶⁷ Потом се робовласништво повезује са грчком колонизацијом, коју аутор овог уџбеника делимично објашњава као реакцију на страх од ропства — што представља занимљив педагошки поступак, јер повезује економске, демографске и психолошке факторе.¹²⁶⁸ На страницама истог уџбеника се између осталог налазе и илустрације која показује како је неко у антици могао постати роб и под којим условима је овај друштвени слој живео и радио,¹²⁶⁹ чиме је најмлађим ученицима пружен конкретан и емотивно интензиван увид у ову друштвену појаву.

У једној од књига за више разреде, у оквиру појмовника непознатих речи, уводи се и дефиниција колоније као „насеобине у страној, нарочито прекоморској земљи, коју је подигао неки град или држава ради пресељавања вишка свог становништва и поробљавања“.¹²⁷⁰ Дефиниција је и даље у духу марксистичке историографије, али је значајно да се овде „поробљавање“ наглашава као структурни елемент колонијалног система. Трговина робљем се приказује кроз аутентичан историјски извор — спис путописца Бартоломеја Георгијевића *Моје робовање и обичаји Турака*. Овај текст, написан на основу сопственог искуства ратног заробљеника у периоду 1526–1534, пружа детаљан и сликовит опис тржишта робова, где се они „продају као стадо оваца или коза“. Неке од приказаних сцена су изузетно драматичне: робови које упрежу у јарам да вуку плуг.¹²⁷¹ Употребу овог конкретног извора треба такође посматрати у контексту положаја хришћанског становништва у Османском царству, и поготово начина на који је то приказивано током деведесетих година. Тиме би се макар делимично могао објаснити избор овог конкретног одломка из историјских извора.

Средњошколски уџбеници из истог периода обрађују појам колонијализма у ширем геополитичком и економском контексту. Поред позитивних ефеката „размене“ (економска и културна циркулација), нагласак је на погубним последицама за домородачко становништво, које је „сведено на обесправљену масу коју су истребљивали или асимиловали“.¹²⁷² Трговина робљем у Османском царству приказана је преко истог извора Бартоломеја Георгијевића,¹²⁷³ што указује на непромењивост појединих елемената националног наратива. Ропство као тема

¹²⁶⁶ V. de Oliveira Andreotti, *Actionable Postcolonial Theory in Education*, Palgrave Macmillan, New York and London 2011.

¹²⁶⁷ Ракић, *Историја за 5. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1995, 21.

¹²⁶⁸ Исто, 50-51.

¹²⁶⁹ Исто, 1995, 63.

¹²⁷⁰ Перовић, Стругар, *Историја за 7. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1994, појмовник непознатих речи.

¹²⁷¹ Исто, 27.

¹²⁷² Перовић, Новаковић, *Историја за III разред гимназија*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1994, 14-15.

¹²⁷³ Исто, 73.

се у овом уџбенику провлачи и у лекцијама о просвећеном апсолутизму. Приликом истицања „племенитих“ особина просвећених апсолутистичких владара наводи се реченица хабзбуршког цара Јосифа II да се ропство „*које је у супротности са достојанством и људском слободом*“ у његовој држави укида 1781. године „*у име разума и хуманизма*“.¹²⁷⁴ Слика ропства се не продубљује, али се у овом узрасту више пажње посвећује структури и последицама — што представља корак ка разумевању колонијалних односа моћи.

Појмовник уџбеника у коме се обрађује историја 20. века доноси дефиниције и колонијализма, и неоколонијализма и деколонизације. Колонијализам објашњава као „*борбу за освајање туђих територија ради коришћења њихових богатстава*“, неоколонијализам као „*продужење политике капиталистичких држава, првенствено бивших колонијалних сила, према тек ослобођеним земљама ради поновног успостављања хегемоније над њима*“, и деколонизацију као „*процес ослобађања земље од колонијалне зависности*“.¹²⁷⁵ Терминологија је јасно обојена идеологијом позног социјализма, са нагласком на критичком односу према западном империјализму. Иако кратка, ова објашњења пружају важан идејни оквир који често изостаје у нижим разредима.

Уџбеници историје публиковани између 2001. и 2016. године третирају феномен ропства, колонизације и деколонизације у широком временском распону — од антике до савременог доба — али са изразито различитим аналитичким донетима, термилошким прецизностима и вредносним оквирима. Уочљив је постепени помак од описног и нормативно неутралног приступа ка више критичком и структурном сагледавању ових појава, нарочито у уџбеницима за више разреде основне школе и гимназије.

У уџбеницима коришћеним у првој години учења историје ропство се појављује као саставни део друштвене структуре старог века. Један од уџбеника појам робовласништва дефинише у оквиру објашњења друштва старог века, уз навођење начина на који је неко могао постати роб (дужничко ропство, ратно заробљеништво).¹²⁷⁶ Иако је дата јасна илустрација друштвене пирамиде, изостаје дидактички апарат који би ученике усмерио ка разумевању односа моћи и насиља који стоје у основи овог система. Сличан описни приступ задржан је и у приказу ропства у Месопотамији и Египту, као и у обради положаја робова у Атини, где се ученици подстичу да упореде статус атинских робова и спартанских хелота.¹²⁷⁷ Ова питања отварају простор за компаративно мишљење, али без експлицитног вредносног или историјско-критичког оквира.

Значајан искорак у односу на друге уџбенике представља један од уџбеника за пети разред где је цело потпоглавље посвећено робовима у Риму. Овде се ропство више не представља само као друштвена категорија, већ и као систем заснован на насиљу. Помињу се гладијаторске борбе, устанци робова и сурове одмазде након њиховог гушења — разапињање, убијање и бацање зверима у аренама, уз посебно издвајање Спартаковог устанка.¹²⁷⁸ Ова линија се наставља и у гимназијским уџбеницима, где се робови у Атини и Спарти, као и Спартаков устанак, анализирају са више историјског контекста,¹²⁷⁹ чиме се ропство јасније позиционира као облик институционализоване принуде.

Уџбеници за касније разреде уводе тему колонизације кроз наратив о „отварању“ Европе према свету. У једном издању уџбеника за шести разред, колонизација се дефинише као „*насељавање становништва изван територија властите земље*“, али без јасног указивања на њене негативне последице по домородачко становништво,¹²⁸⁰ што може указати на

¹²⁷⁴ Исто, 61.

¹²⁷⁵ Гаћеша, Младеновић-Максимовић, Живковић, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1993, појмовник непознатих речи.

¹²⁷⁶ Катић, Ферјанчић, *Историја за 5. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 2004, 38-39.

¹²⁷⁷ Исто, 46-47, 52, 78.

¹²⁷⁸ Бечановић, *Радни уџбеник за 5. разред*, Klett, 2009, 110.

¹²⁷⁹ Обрадовић, *Историја I*, Klett, 2012, 92-93, 215-216; Ферјанчић, Стефановић, Радић, Недељковић, *Историја за први разред гимназије*, Фреска, 2016, 73.

¹²⁸⁰ Шуица, Радић, *Историја за шести разред*, Фреска, 2012, 164-167.

проблематичан изостанак критичке перспективе. Насупрот томе, уџбеници за седми разред уводе и тему страдања домородачких народа. Говори се о урушавању претколумбовских цивилизација, о присилном раду и почецима трговине афричким робљем,¹²⁸¹ као и о „злочиначкој мрљи“ коју је трговина црним робљем оставила на европској повести.¹²⁸²

Сједињене Америчке Државе узимају се као кључни пример ропства и расизма у модерном добу који се обрађује у више уџбеника са почетка 21. века, али често маргинално у односу на политичку историју. У издању из 2008. питање црнаčkih робова помиње се као једна од тачака несугласица приликом доношења Устава САД, али без дубље анализе.¹²⁸³ С друге стране, други уџбеници у којима се обрађује модерна историја посвећују више простора аболиционистичком покрету, Америчком грађанском рату и укидању ропства, уз цитирање *Акта о укидању ропства* из 1862. године,¹²⁸⁴ као и кроз културну историју и биографију Харијета Бичер Стоу, ауторке *Чича Томине колибе*.¹²⁸⁵

Колонијализам и трговина робљем у модерној историји се у овим уџбеницима неретко повезују са империјалним претензијама великих сила тог времена. Тако се у уџбеницима за осми разред (у издањима из 2002, 2005, 2010) империјализам дефинише као политика ширења утицаја и оснивања колонија ради економске користи.¹²⁸⁶ Посебно се истиче повезаност империјализма са расизмом, уз детаљну обраду расних теорија Жозефа Артура Гобиноа и њиховог утицаја на нацистичку идеологију.¹²⁸⁷

Можда се највише критички приступ може приметити у уџбеницима за више разреде гимназије, где се уводе феномени деколонизације, али и неоколонијализма. Деколонизација се не представља као линеаран процес ослобођења, већ као сложен и често насилан процес, праћен ратовима, блоковском поделом и новим облицима зависности.¹²⁸⁸ Паралелно је појам *неоколонијализма* дефинисан као политика формалне независности уз задржавање економске, политичке и културне зависности бивших колонија.¹²⁸⁹ У истом контексту обрађене су и борбе за грађанска права (Мартин Лутер Кинг), политика апартејда (Нелсон Мандела) и револуционарни покрети у Азији, Африци и Латинској Америци.¹²⁹⁰

У уџбеницима насталим према последњој реформи, у немалој мери је настављен наратив са почетка две хиљадитих о представљању тема робовласништва, колонијализма, империјализма, па и деколонизације. Овај наратив на првом месту подразумева да то јесу европски феномени, али не и национални. О њима се учи аналитички и без приметног емотивног набоја. Увођењем теме *Права појединаца и група – некад и сад* у завршном разреду гимназије остављено је више простора за учење о групама које су се налазиле у робовласничком односу, о разлозима за одржавање таквих односа у модерном добу, као и о борби за њихову промену. Уџбеници за осми разред основне школе који су и даље у употреби, процес деколонизације обрађују у различитим обимима. У једном издању анализираних уџбеника посвећена јој је читава лекција,¹²⁹¹ у другом само један пасус,¹²⁹² док трећи садржи скоро две стране о овој теми, пружајући нешто шири контекст.¹²⁹³ Теме људских права, националних мањина и дискриминације присутне су у свим анализираним уџбеницима. Фрескино издање чак нуди

¹²⁸¹ Антић, Бонцић, *Историја 7*, Логос, 2012, 18-19.

¹²⁸² Љушић, *Историја за седми разред*, Завод за уџбенике, 2008, 116.

¹²⁸³ *Исто*, 77.

¹²⁸⁴ Антић, Бонцић, *Историја 7*, Логос 2012, 112-114.

¹²⁸⁵ Дабић, Антоловић, Омчикус, *Историја III*, Klett, 2015, 280.

¹²⁸⁶ Тако стоји на више места у: Ковачевић, Микавица, Бешлин, Шимуновић Бешлин, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике 2002, 17, али и у регистру непознатих речи 208-219.

¹²⁸⁷ Рајић, Николић, Јовановић, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 2005, 17.

¹²⁸⁸ Љушић, Димић, *Историја 3/4*, Фреска, 2016, 250-251.

¹²⁸⁹ *Исто*, 250.

¹²⁹⁰ Радојевић, *Историја IV*, Klett, 2014, 328-332.

¹²⁹¹ Тодосијевић, Петровић Тодосијевић, *Историја за 8. разред*, Klett, 2020, 158-159.

¹²⁹² Димић, Раковић, *Историја за осми разред*, Фреска, 2020, 164.

¹²⁹³ Бонцић, Николић, *Историја за осми разред*, Завод за уџбенике, 2021, 150-151.

дефиницију појма *дискриминација*.¹²⁹⁴ Једна од лекција овог уџбеника носи наслов „Покрети еманципације“. Овде је истакнута борба за грађанска права, укључујући борбу против апартхејда, залагање за права жена, као и улога хипи покрета и пацифизма.¹²⁹⁵ Остала издања уџбеника за исти разред такође обрађују ове теме, мада са мање детаља. Све у свему, тенденције које су постојале претходних година, у овим уџбеницима су се одржале и додатно поставиле кроз призму борбе за људска и грађанска права.

Европски контекст колонијализма, империјализма, трговине робљем и деколонизације у уџбеницима

Анализа показује да се теме ропства, колонијализма, трговине робљем и деколонизације у уџбеницима историје у Србији обрађују постепено, уз јасне разлике у приступу у зависности од узраста ученика и периода у ком су уџбеници настали. У нижим разредима ови феномени углавном су представљени описно, као саставни део друштвених структура старог и средњег века, са ограниченим критичким оквиром и без систематског разматрања односа моћи, насиља и економске експлоатације. Са вишим разредима основне школе и у средњем образовању долази до ширег контекстуализовања колонијализма и ропства у оквиру империјализма, расизма и глобалних економских односа, уз постепено увођење моралне и историјско-критичке перспективе.

Посебно је уочљив континуитет одређених наративних образаца, као што су ослабање на исте историјске изворе и задржавање сличних идеолошких оквира, али и померање фокуса са социјалистичке критике западног империјализма ка савременом приступу који наглашава људска и грађанска права, еманципаторне покрете и сложеност процеса деколонизације. У целини посматрано, уџбеници објављени од почетка 2000-их година показују тенденцију ка аналитичком и структурном сагледавању ових феномена, иако обим, дубина и доследност критичког приступа остају неуједначени.

Ови феномени у уџбеницима су превасходно смештени у оквир европске историје и приказани као део прошлости европских држава које су се у раном модерном периоду профилисале као велике колонијалне и империјалне силе. Такав приступ оставља утисак спољашње критике колонијалног система, у којој се насиље и експлоатација сагледавају као историјске појаве „других“ друштава. Упркос увођењу нових актера и наглашавању последица по колонизоване заједнице, интерпретација остаје у великој мери унутар европске перспективе – евроцентрична, без доследног проблематизовања дубљих структурних односа моћи који су омогућили и одржавали колонијалне поретке.

Одређени елементи анализе економских и друштвених структура које су довеле до ових процеса могу се уочити у уџбеницима из деведесетих година 20. века, међутим и они се морају тумачити у оквиру социјалистичког идеолошког наратива у чијој су функцији настали. О овом аспектима биће више речи у наставку рада, у делу посвећеном анализи политичких и друштвених идеја.

3.4.2.е. Политичке и друштвене идеје

Претходно разматране теме тешко је одвојити од политичких и друштвених идеја које су обележиле историјски развој како Европе, тако и света у целини. У поставци Куће европске историје однос између економије и људских права представљен је кроз историјски приказ, који с једне стране обухвата капитализам и либерализам, а с друге марксизам, социјализам и комунизам. Намера овог сегмента изложбе јесте да се укаже на то да право појединца на приватно власништво и лични профит у условима тржишне привреде, у којој држава нема директну контролу над средствима за производњу, подједнако припада европској историјској

¹²⁹⁴ Димић, Раковић, *Историја за осми разред*, Фреска, 2020, 164.

¹²⁹⁵ *Исто*, 167-168.

традицији као и идеја бескласног друштва у којем држава преузима контролу над економским процесима.

Да су капитализам и либерализам били кључни покретачи европске модерности указивао је још Ерик Хобсбаум у својим студијама о добу револуција, капитала, царстава и екстрема.¹²⁹⁶ Са друге стране, британски историчар Тони Џат (Tony Judt) комунизам сматра кључним за разумевање политичких подела и друштвеног развоја Европе након 1945. године, као и за формирање савременог европског идентитета.¹²⁹⁷ Ове идејне струје у историографским студијама и истраживањима, како у Европи тако и на глобалном нивоу, често су повезиване са процесима индустријализације, империјализма и глобализације.¹²⁹⁸

Наведеним идејама, за потребе ове дисертације и у оквиру анализе уџбеника, придодате су и идеологије конзервативизма, радикализма, феминизма и национализма. Иако се ове идеолошке позиције значајно разликују у погледу вредности и принципа које заступају, оне су разматране заједно како би се сагледала разноврсност приступа и садржаја уџбеника у вези са политичким и друштвеним идејама.

Политичке и друштвене идеје у уџбеницима историје објављеним у Србији током деведесетих година 20. века формулисане су у јасном идеолошком оквиру који одражава доминантну марксистичко-социјалистичку традицију југословенског школског система. Иако су ови уџбеници настали у периоду изражених политичких и друштвених промена, њихова интерпретација капитализма, индустријског развоја, радничких покрета и модерних идеологија задржава доследну шему тумачења, са нагласком на класне односе, социјалне последице економских процеса и историјску улогу радничке класе.

Уџбеници историје објављени у периоду од 2001. до 2016. године обрађују настанак и развој модерних идеологија у тесној вези са процесима индустријализације, друштвеног раслојавања и политичких промена током 19. и 20. века. Иако су основне идеологије — либерализам, конзервативизам и социјализам — заступљене у свим разредима, њихова интерпретација варира у зависности од узраста ученика, издавача и периода настанка уџбеника, као и од идеолошке и педагошке оријентације аутора. Уџбеници најновије генерације, настали након реформе програма наставе и учења за предмет историја, у великој мери настављају трендове успостављене почетком 21. века, укључујући и приступ овој тематској области.

Капитализам и либерализам

Капитализам и либерализам спадају међу појмове којима је посвећен велики број студија из пера истакнутих интелектуалаца и истраживача различитих научних дисциплина. Ипак, још од објављивања књиге аустроугарског економског историчара Карла Полањија (Karl Polanyi) *Велика трансформација* 1944. године, у научној литератури је утемељено становиште да тржиште не представља природни поредак, већ историјски конструисан систем, као и да настојање либералне идеологије ка његовој саморегулацији често доводи до дубоких друштвених потреса.¹²⁹⁹ Ову тезу додатно поткрепљује схватање капитализма као специфичног друштвеног поретка, о чему су писали бројни теоретичари.¹³⁰⁰

¹²⁹⁶ E. Hobsbawm, *The Age of Revolution; The Age of Capital; The Age of Empire; The Age of Extremes*, Weidenfeld & Nicolson, London (1962-1994).

¹²⁹⁷ Judt, *Postwar: A History of Europe Since 1945*.

¹²⁹⁸ Неки од наслова који се баве овим темама: K. Polanyi, *The Great Transformation*, Beacon Press 1944. (односно издање на српском: K. Polanji, *Velika transformacija: politička i ekonomska ishodišta našeg vremena*, Prevela Dubravka Mićunović, Filip Višnjić, Beograd 2003. ISBN 86-7363-358-3.); D. Harvey, *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford University Press 2005; I. Wallerstein, *The Modern World-System*, Academic Press (1974-2011); R. Service, *Comrades: A History of World Communism*, Harvard University Press 2007.

¹²⁹⁹ Polanji, *нав. дело*.

¹³⁰⁰ Видети више код Роберта Бренера: R. Brenner, "Agrarian Class Structure and Economic Development in Pre-Industrial Europe," *Past & Present* 70 (1976): 30–75; T. H. Aston, and C. H. E. Philpin, eds. *The Brenner Debate: Agrarian Class Structure and Economic Development in Pre-Industrial Europe*, Cambridge University Press,

Један од аутора који у 21. веку нуди можда најсвеобухватнији историјски преглед развоја капитализма јесте немачки историчар Јирген Кока (Jürgen Koska). Кока капитализам тумачи пре свега као историјски процес, а не као природно стање или универзални и временски непроменљив систем. Према његовом становишту, иако се Европа може сматрати колевком капитализма, његов развој био је пресудно обликован глобалним интеракцијама, укључујући колонијализам, трговину, миграције и империјалне структуре. Овај аутор такође наглашава да капитализам није саморегулишући поредак, већ систем који захтева континуирано политичко и институционално обликовање.¹³⁰¹

Полазећи од наведених теоријских увида, посебно је значајно испитати на који начин су капитализам и либерализам представљени у образовним системима различитих држава, нарочито у контексту образовања и социјализације најмлађих чланова друштва.

Уџбеници коришћени током деведесетих година развој капитализма у оквирима феудалног друштва описују готово идентичним језиком. Почев од „капиталистичког карактера рударства“, при чему се рудари означавају као „најбеднији део становништва од 16. до 18. века“,¹³⁰² може се пратити историјска интерпретација која одговара традиционалном марксистичком наглашавању експлоатационе природе ране капиталистичке производње. Затим се мануфактура описује као прелазна фаза ка индустријској производњи, што се повезује са текстовима Адама Смита, али у контексту који наглашава противречности капитализма.¹³⁰³

Капитализам се директно повезује са империјализмом као „трећим, највишим стадијумом у развоју капитализма и освајачком политиком, тежњом за освајањем“.¹³⁰⁴ Ова дефиниција се проширује у уџбеницима за више разреде, у којима се превсходно обрађује савремена историја, где се уводи још наглашеније марксистичко тумачење империјализма, дефинисаног кроз пет карактеристика: концентрацију капитала, финансијски капитал, извоз капитала, монополистичке савезе и поделе света.¹³⁰⁵

Гимназијски уџбеници у употреби током последње деценије 20. века ове теме разрађује још детаљније, уводећи одвојено поглавље о економском либерализму, при чему се Адам Смит тумачи у духу критике буржоаског поретка. Идеја да држава не треба да регулише привреду приказана је као став који је „одговарао енглеској буржоазији“, чиме се јасно вредносно позиционира либерализам као инструмент капиталистичке доминације.¹³⁰⁶

Уџбеници штампани и коришћени у првих деценију и по 21. века доносе причу о капитализму и либерализму кроз структурне неједнакости, али са визијом прогреса и слободе. О капитализму се првенствено пише као о економском и друштвеном поретку. Његова најдетаљнија и најкритичкија обрада присутна је у гимназијским уџбеницима из овог периода. У једном од уџбеника за гимназије, капитализам се дефинише као „друштвено-економски систем заснован на приватној својини над средствима за производњу“, уз нагласак на процесу „акумулације капитала“, која је описан као „гомилање богатства посредством насилног прибављања вредности“.¹³⁰⁷ Овај приступ отворено повезује настанак капитализма са експлоатацијом сељаштва, разградњом феудалних односа и преусмеравањем капитала ка мануфактури, трговини и банкарству, што представља не толико честу системску критику у школским уџбеницима. Насупрот овоме, у уџбеницима за основну школу, капитализам се углавном појављује посредно, кроз опис индустријске револуције и њених последица. У

Cambridge 1985. И код Имануела Валерстина: I. Wallerstein, *The Modern World-System I: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*, Academic Press, New York 1974.

¹³⁰¹ Ј. Кока, *Историја капитализма*, Превела Маја Матић, Сlio, Београд 2016.

¹³⁰² Перовић, Стругар, *Историја за 7. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1994, 12.

¹³⁰³ Исто.

¹³⁰⁴ Исто, појмовник непознатих речи.

¹³⁰⁵ Гаћеша, Младеновић-Максимовић, Живковић, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1993, 5-6.

¹³⁰⁶ Перовић, Новаковић, *Историја за III разред гимназија*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1994, 119.

¹³⁰⁷ Дабић, Антоловић, Омчикус, *Историја III*, Klett, 2015, 11-12.

једном од уџбеника, капитализам је у појмовнику непознатих речи на крају књиге дефинисан као „*привредни и друштвени поредак заснован на приватној својини над средствима за производњу и размену добара, у којем је главни покретач привредног живота – профит*“, без дубље проблематизације социјалних последица.¹³⁰⁸

Са друге стране, либерализам је у готово свим уџбеницима почетка 21. века представљен као централна и „природна“ идеологија модерног доба. У уџбеницима за више разреде основне школе, либерализам се дефинише као учење засновано на „*личним слободама појединца, једнакости пред законом, слободи избора и слободној утакмици на тржишту*“.¹³⁰⁹ Истиче се његова улога у развоју уставности, парламентаризма и грађанских права, као и веза са просветитељством и европском традицијом. У гимназијским уџбеницима либерализам се додатно историјски утемељује, повезујући га са именима Џона Лока, Монтескјеа и Адама Смита, као и са начелом *laissez-faire* у економији.¹³¹⁰ Овакво порекло доприноси јасно позитивној вредносној конотацији либерализма као „европске“ и „цивилизацијске“ идеологије. Међутим, ретко се проблематизује чињеница да је либерализам у пракси био ограничен на грађанство. У појединим уџбеницима се напомиње да грађанство „*није било спремно да у политички систем укључи сиромашне друштвене слојеве*“,¹³¹¹ али овај аспект остаје маргиналан у односу на наглашене слободе и прогрес.

Међу кључним појмовима који се провлаче кроз најновије уџбенике, писане и публиковане након 2017. године, јесу идеологије. На првом месту то је и овде – либерализам, који једно издање анализираних уџбеника описује у општим цртама у Европи и Србији,¹³¹² док га друго само укратко дефинише.¹³¹³ Са друге стране, само један од уџбеника коришћених приликом овог истраживања, либерализам повезује са политичким и економским контекстом, са посебним нагласком на економски систем и капитализам. Либерали се у овом уџбенику помињу у контексту Светоандрејске скупштине и да је један од најзначајнијих њихових представника био Јеврем Грујић. У опису њиховог политичког наступа стоји да су се школовали на Западу и били противници сарадње са Турцима, а знатно више има о њима у делу о владавини кнеза Михаила где су наступали као опозиција. Наводи се да су критиковали његову апсолутистичку власт и да су хтели већу улогу Народне скупштине.¹³¹⁴

Либерализам и капитализам истичу се такође и као кључни појмови у уџбеницима за завршне разреде и у основној школи и у гимназији. Интересантно и дефинитивно вредно помена је да се у Фрескином уџбенику за осми разред, либерализам повезује са интересима крупног капитала и генерално се износи врло оштра критика ове идеологије. У прилог ове тврдње стоје и отворене симпатије аутора овог уџбеника према конзервативизму који се описује као једини стабилан програм утемељен на породичним и националним вредностима.¹³¹⁵ У циљу бољег разумевања развика либералне идеје у Србији, у поменутом издању уџбеника тражи се од ученика анализа извора који говори о идејама кнеза Михаила о либералним реформама.¹³¹⁶ Када је реч, пак, о капитализму, он је у свим анализираним уџбеницима за завршни разред основне школе доста добро објашњен на општем нивоу, али недовољно и нејасно о конкретним утицајима у српском друштву. Уџбеници који су намењени за учење историје у гимназијама врло су детаљни када је реч о либерализму и либералном капитализму, али су такође само добро објашњени на општем и феноменолошком нивоу.

¹³⁰⁸ Ковачевић, Микавица, Бешлин, Шимуновић Бешлин, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике 2002, појмовник непознатих речи 208-219.

¹³⁰⁹ *Исто*, стр. 10.

¹³¹⁰ Ђурић, Павловић, *Историја 3/4*, Завод за уџбенике, 2012, 23.

¹³¹¹ Дабић, Антоловић, Омчикус, *Историја III*, Klett, 2015, 184-185.

¹³¹² Рајић, Леовац, *Историја за седми разред*, Фреска, 2020, 87, 115, 127.

¹³¹³ Бонцић, Николић, *Историја за седми разред*, Завод за уџбенике, 2020, 118.

¹³¹⁴ Поповић, Живковић, Недовић, Тодосијевић, Петровић Тодосијевић, *Историја за седми разред*, Klett, 2020, 126, 132, 161.

¹³¹⁵ Димић, Раковић, *Историја за осми разред*, Фреска, 2020, 32-33.

¹³¹⁶ *Исто*, 191.

Раднички и социјалистички покрет

Историја радничког и социјалистичког покрета, а нарочито историја комунизма, биле су предмет истраживања великог броја аутора. Мада се у 21. веку учврстила идеја да раднички покрет није искључиво европски феномен и да је глобална историје рада заправо променила поједине класичне европоцентричне наративе,¹³¹⁷ ниједна студија не оспорава његову важност за историјски развој европских друштава.¹³¹⁸ Оно што је, пак, у значајној мери зависило од политичких структура на власти јесте представљање ових покрета у политичкој пракси. Тај однос се увек најбоље огледао у приказима и социјализма и комунизма у историјским уџбеницима.

У свим уџбеницима из деведесетих, раднички и социјалистички покрети имају изузетно важно место. Уџбеници и за основну школу¹³¹⁹ и за гимназију¹³²⁰ детаљно представљају развој радничких организација, од раних штрајкова до формирања научног социјализма. Маркс и Енгелс доследно су представљени као кључни теоретичари и идеолози индустријског доба. Уџбеник за осми разред иде корак даље, обрађујући Прву и Другу интернационалу, Париску комуноу,¹³²¹ као и антиратне покрете у Првом светском рату, истичући организоване штрајкове и отпор радника и војника.¹³²² Чак је једна цела лекција посвећена развоју радничког покрета у Србији.¹³²³ На овај начин, раднички покрет се у свим уџбеницима јавља као носилац прогресивних друштвених промена.

Млађа генерација уџбеника са почетка новог века раднички и социјалистички покрет представља између социјалних немира и револуционарне идеологије. Уџбеници за основну школу најчешће раднички покрет уводе кроз последице индустријализације. У једном од уџбеника, наводи се да су „градска и сеоска сиротиња отпочеле социјалне немире“, те да су радници временом постали „организована класа“, уз штуро помињање Маркса и Енгелса.¹³²⁴ Повезаност између економских услова и идеолошког обликовања радничког покрета овде остаје недовољно разјашњена. Чешће се истичу спонтани облици отпора, попут лудитског разбијања машина, при чему се наглашава да су радници у почетку „машине доживљавали као непријатеље, а не послодавце“.¹³²⁵ Овакво поједностављење може допринети представи радничког покрета као недовољно политички артикулисаног и чије стварање представља искључиво одговор на друштвено-политичке околности.

Што се тиче социјализма и марксизма, они се у старијим уџбеницима за осми разред, из раних двехиљадитих објашњавају кроз учења Маркса и Енгелса, уз нагласак на сукоб рада и капитала и на идеји да „радничка класа треба да сруши капиталистички поредак и преузме власт“.¹³²⁶ У истој лекцији се такође обрађују Прва интернационала, Париска комуна, 1. мај у Чикагу и Лењина учења, уз експлицитно помињање револуционарног насиља као средства борбе. Истовремено, у регистру непознатих појмова истог уџбеника социјализам се дефинише као поредак „без економског изабљивања“, али се додаје да је у пракси, у државама

¹³¹⁷ М. van der Linden, *Workers of the World: Essays Toward a Global Labor History*, Brill, 2008.

¹³¹⁸ Већ су поменуте дела од Ерика Хобсбаума до Тонија Џата. Такође је значајно поменути и: Е. Р. Thompson, *The Making of the English Working Class*, Gollancz, London 1963; Stedman Jones, G, *Languages of Class: Studies in English Working Class History 1832–1982*, Cambridge University Press; 1984.

¹³¹⁹ Перовић, Стругар, *Историја за 7. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1994, 76-80.

¹³²⁰ Перовић, Новаковић, *Историја за III разред гимназија*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1994, 146-151.

¹³²¹ Гаћеша, Младеновић-Максимовић, Живковић, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1993, 7-9.

¹³²² *Исто*, 59-61.

¹³²³ *Исто*, 51-54.

¹³²⁴ Љушић, *Историја за седми разред*, Завод за уџбенике, 2008, 88.

¹³²⁵ *Исто*, 100.

¹³²⁶ Ковачевић, Микавица, Бешлин, Шимуновић Бешлин, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике 2002, 11-13.

Варшавског блока, „*имао обележје тоталитаризма*“.¹³²⁷ Овакво накнадно вредновање уводи јасну дистанцу између идеје и њене историјске примене.

У једном од издања уџбеника коришћеним у гимназијама, социјализам се излаже доста систематичније. Аутори овог уџбеника праве разлику између утопијског социјализма (Фуријеа, Сен-Симона, Овена) и научног социјализма Маркса и Енгелса, уз објашњење да је социјализам „*идеологија радништва*“ чији је циљ укидање капитализма.¹³²⁸ Ипак, и овде се задржава јасна подела на „реформистичке“ и „револуционарне“ приступе, што ученицима нуди сложенији увид у унутрашње разлике левице. Ово све упућује на одређени вредносни тон када су идеологије социјализма и комунизма у питању који се у мањој или већој мери може видети у свим уџбеницима из овог периода. На пример, у издању уџбеника за осми разред из 2005. године, марксизам и социјализам се имплицитно представљају као „утопистички“ и „недостижни“, уз тврдњу да су дуго били на маргини политичког живота Европе.¹³²⁹ Међутим, аутори не нуде јасно објашњење зашто су ове идеје мање „оствариве“ од, на пример, либерализма, што само потврђује асиметричан критеријум вредновања идеологија.

Марксизам и социјализам су у најновијим уџбеницима за гимназије публикованим након 2017. објашњени кроз основне одлике и као реакције на капитализам, док се само у једном издању (у уџбенику Завода за уџбенике) нуди краћу дефиницију. Сем либерализма, ниједна од других дефинисаних идеологија, није објашњена детаљније у националном контексту и директно повезана са политичким и економским системом у Србији тог времена. Слична ситуација је и једном од два анализирана уџбеника за четврти разред, док су у другом теми социјализма у контексту друштвено-економских односа посвећене четири стране.¹³³⁰

Идеологије: конзервативизма, радикализма, феминизма, национализма

У уџбеницима који су почели да се користе двехиљадитих година, могу се наћи и пасуси посвећени другим идеологијама. На првом месту помиње се конзервативизам. Он се у свим уџбеницима готово доследно представља као противтежа либерализму, са нагласком на „*очување традиционалних вредности, хијерархије и постојећег поретка*“,¹³³¹ као и на везу са племством, црквом и монархијом. Често се помиње Едмунд Берк као кључни мислилац ове идеологије. Потом, радикализам се у неким уџбеницима описује као покрет који заговара „*екстремне и темељне промене*“ и једнака грађанска права, али без јасног разликовања од либерализма у економској сфери.¹³³² Феминизам је, пак, најчешће маргинализован или сведен на издвојене рубрике. Изузетак представљају гимназијски уџбеници, где се феминизам повезује са радничким и либералним покретима, уз помињање Кларе Цеткин, Емелин Панкхерст и Међународног дана жена.¹³³³ На крају, говори се о национализму (о коме ће бити више речи ниже у тексту), расизму и империјализму који се често се обрађују заједно, нарочито у контексту „*доба империја*“, при чему се расистичка учења (Гобино) повезују са каснијим нацизмом.¹³³⁴

Кад су у питању друге идеологије, у најновијим уџбеницима има помена: конзервативизма, империјализма, колонијализма, расизма, феминизма. О односу према конзервативизму који су показали поједини аутори већ је било речи, а ево шта је написано о другим идеологијама. Анализирани уџбеници за седми разред појмове империјализма, колонијализма и расизма превасходно тумаче као „европске“ и без говора о њиховим потенцијалним утицајима на националну историју. Једно издање уџбеника, на пример, детаљно објашњава термин

¹³²⁷ Исто, појмовник непознатих речи 208-219.

¹³²⁸ Дабић, Антоловић, Омчикус, *Историја III*, Klett, 2015, 85-186.

¹³²⁹ Рајић, Николић, Јовановић, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 2005, 16.

¹³³⁰ Павловић, *Историја 4*, Завод за уџбенике, 2023, 290-293.

¹³³¹ Антић, Бонцић, *Историја 7*, Логос, 2012, 199-200.

¹³³² Рајић, Николић, Јовановић, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 2005, 15-16.

¹³³³ Ђурић, Павловић, *Историја 3/4*, Завод за уџбенике, 2012, стр. 25; Радојевић, *Историја IV*, Klett, 2014, 27-29.

¹³³⁴ Рајић, Николић, Јовановић, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 2005, 17.

империјализма и колонијализма, док друго додаје географске мапе и описе великих сила.¹³³⁵ У трећем анализираном издању може се пронаћи и издвојен додатак о антисемитизму.¹³³⁶ Феминизам уопштено и покрет сифражеткиња приказани су у кратким цртама у сва три издања. У националној историји феминизам је обрађен доста оскудно, најчешће кроз биографије и делатност појединих жена које су успешно превазишле друштвена ограничења 19. века (попут Драге Љочић, Јелисавете Начић и Катарине Ђорђевић-Мировић).¹³³⁷ Концепт феминизма је доста опште разрађен у уџбеницима за трећи разред гимназије, с тим што у једној од књига нема речи о ситуацији у српској држави. Са друге стране, аутори другог уџбеника су на ову тему били врло детаљни, покрили су и неке друге историјске епохе, а што се тиче Србије, помињу: Српски цивилни законик (из 1844) и борбу жена за ослобођење и једнакост, као и Драгу Дејановић – „прву српску феминисткињу“.¹³³⁸ У уџбеницима завршног разреда гимназије, појмови фашизма, антисемитизма и расизма врло су детаљно приказани, али без помена потенцијалних политичких организација и партија сличних идеологија на југословенском простору.

Европски контекст политичких и друштвених покрета у уџбеницима

Школа се у савременој теорији често посматра као један од кључних идеолошких апарата путем којег одређени друштвено-политички систем, најчешће у форми државе, осигурава сопствени опстанак.¹³³⁹ Кроз привид научности и објективности, како истиче Мајкл Епл, у оквиру наставе се репродукују и учвршћују „пожељни“ друштвени односи. Алтернативе је могуће помињати, али се оне најчешће представљају уз наглашавање разлога њихове неподобности, нефункционалности или историјске неуспешности.¹³⁴⁰

Теоријско проучавање идеологија и друштвено-политичких покрета има значајну улогу у обликовању начина на који ученици разумеју друштвене структуре и односе моћи. Управо стога би настава историје требало да укључи и елементе критичке анализе моћи.¹³⁴¹ Међутим, анализе уџбеника показују да се економске структуре, попут капитализма, у наставном садржају појављују фрагментарно.¹³⁴² Иако су и комунизам и капитализам формално представљени, оба се често интерпретирају кроз изразито идеолошке филтере, при чему национални наративи у европским државама неретко фаворизују либерализам и западни модел развоја.¹³⁴³ Либерализам и капитализам се тако конструишу као природни и „стандардни“ облик модерности, док се комунизам углавном редукује на тоталитарна искуства и деловање појединих режима.

Уџбеници публиковани и коришћени током деведесетих година у Србији указују на изражен идеолошки континуитет са југословенским наставним програмом, уз изостанак значајнијег утицаја ревидираних или плуралних приступа који су се истовремено развијали у појединим европским образовним системима. Насупрот томе, уџбеници из периода 2001–2016. године показују јаснију хијерархију идеологија: либерализам и капитализам најчешће се представљају као носиоци напретка и европске традиције, док се социјализам и раднички покрет чешће интерпретирају кроз призму друштвених сукоба, утопијских тежњи или каснијих тоталитарних исхода. Иако су све идеологије формално заступљене, критичка

¹³³⁵ Поповић, Живковић, Недовић, Тодосијевић, Петровић Тодосијевић, *Историја за 7. разред*, Klett, 2020, 151-153.

¹³³⁶ Бонцић, Николић, *Уџбеник за седми разред*, Завод за уџбенике, 2020, 111-112.

¹³³⁷ Рајић, Леовац, *Уџбеник за седми разред*, Фреска, 2020, 130.

¹³³⁸ Милићевић, Вучетић, *Уџбеник за III разред гимназије*, Завод за уџбенике, 2022, 195-197.

¹³³⁹ L. Altiser, *Ideologija i državni ideološki aparati*, Karpos, Beograd 2009, 40-45.

¹³⁴⁰ M. W. Apple, *Ideologija i kurikulum*, Fabrika knjiga, Beograd 2012, 139-143.

¹³⁴¹ Barton, Levstik, *нав. дело*.

¹³⁴² J. Van Drie, and. C- van Boxtel, “Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students’ reasoning about the past”, *Educational Psychology Review*, 20(2), 2008, 87–110.

¹³⁴³ M. Carretero, S. Berger, and M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, Palgrave Macmillan 2017.

анализа није равномерно распоређена, што непосредно утиче на начин на који ученици разумеју друштвене конфликте модерног доба.

Уџбеници последње генерације показују висок степен континуитета са интерпретативним оквирима успостављеним почетком 21. века, нарочито у погледу обраде идеологија као кључних појмова модерне историје. Либерализам и капитализам остају централне категорије, најчешће представљене као општеевропски феномени, уз релативно ограничено и неуједначено повезивање са конкретним друштвено-политичким и економским процесима у Србији. Иако поједини уџбеници (попут Клетових, а делимично и Фрескиних) настоје да либерализам поставе у шири политички и економски контекст, укључујући и критичке осврте на његову повезаност са интересима капитала, национална димензија ових идеологија остаје углавном маргинализована или сведена на појединачне личности и догађаје.

Слично томе, капитализам је у гимназијским уџбеницима појмовно прецизно и детаљно објашњен, али се његови конкретни ефекти на српско друштво ретко систематично анализирају, што отежава разумевање његове историјске динамике у локалном контексту. Марксизам и социјализам се у новијим уџбеницима углавном представљају као реакције на капиталистички поредак, са нагласком на основним идејама и теоријским поставкама, док је њихова примена и значај у националној историји често недовољно развијена. Иако постоје изузеци, попут уџбеника Завода који социјализму посвећују више простора у оквиру анализе друштвено-економских односа, општи утисак је да већина идеологија, изузев либерализма, остаје слабо укорењена у конкретне историјске околности Србије и региона.

Истовремено, друге идеологије и покрети — империјализам, колонијализам, расизам и феминизам — најчешће се тумаче као спољашњи, „европски“ или глобални процеси, без дубље проблематизације њихових одјека у националној прошлости. Иако поједини уџбеници нуде детаљне појмовне анализе и богату визуелну грађу, изостаје систематско повезивање са домаћим политичким, институционалним и друштвеним оквирима.

Сумирано, оваква структура наставног садржаја доприноси стицању општих појмовних знања, али уз доминацију феноменолошког и дескриптивног приступа идеологијама. Истовремено, ограничена је примена контекстуалне и критичке анализе, што може утицати на каснији развој историјског мишљења ученика. Иако је европски контекст ових тема у уџбеницима релативно добро заступљен — често и више него национални или локални оквир — начин интерпретације идеологија у Србији не одступа значајно од образаца на које указују компаративне студије европских образовних система.

3.4.2.ж. Национална идеја, национална држава, национализам

Стална поставка Кућа европске историје, као и бројне друге теоријске интерпретације заједничке европске прошлости, значајно место посвећују националној држави и национализму. Идеја државе засноване на хомогеној нацији, са заједничким језиком и пореклом, представљена је као важан сегмент модерне европске историје и као један од кључних корака у развоју демократског поретка. Истовремено, не занемарују се ни екстремни облици ове идеје, који су доводили до бројних конфликата и систематског уништавања других друштвених група.

О утицају образовања на обликовање колективних идентитета, а нарочито националног, већ је било речи у предговору и уводу. Око значаја колективног памћења за формирање и одржање „имагинарне заједнице“, како је нацију дефинисао Бенедикт Андерсон,¹³⁴⁴ сагласни су аутори различитих теоријских оријентација — од етно-симболиста, попут Антонија Смита, до

¹³⁴⁴ B. Anderson, *Nacija: zamišljena zajednica*, Školska knjiga, Zagreb 1990.

модерниста као што су Ерик Хомсбаум и Ернест Гелнер.¹³⁴⁵ У својој студији *Рад на националном памћењу*, Алеида Асман у поглављу о пројекту немачке народне књиге из 1808. године указује на „потребу за националном књигом за опште образовање“.¹³⁴⁶ С друге стране, бројни теоретичари национализма наглашавају управо злоупотребу историје, односно искривљено тумачење прошлости и традиције,¹³⁴⁷ што је нарочито дошло до изражаја у оквиру идеологија фашизма и нацизма.¹³⁴⁸

Иако бројне студије закључују да већина националних наставних програма за предмет историје, у већој или мањој мери, садржи изразито национално обојен наратив,¹³⁴⁹ у оквиру истраживања спроведеног за потребе ове докторске дисертације настојало се да се испита на који начин су појмови националне идеје, националне државе и национализма третирали — и како се и данас третирају — у уџбеницима који се користе у Србији од 1990-их година до данас. Поставља се питање да ли се ови феномени интерпретирају на начин који потврђује доминантне националне политике или се ученици упућују на критичку и аналитичку обраду ових појава, док се припадност националној заједници конструише и учвршћује посредством других тематских целина.

Појмови националне идеје, националне државе и национализма заузимају видно место у уџбеницима историје објављеним у Србији током 1990-их, и мада припадају различитим узрастима (од основне школе до гимназије), њихови садржаји показују значајан степен усаглашености у погледу централног значаја националног питања у европском и балканском контексту 19. века.

Већ у уџбеницима за ниже разреде гимназије, који обрађује период позне антике и средњег века, национално осећање се представља као историјски процес постепеног нестајања унутрашњих друштвених разлика у оквиру европских држава.¹³⁵⁰ Национално осећање се тумачи као производ дуготрајне интеграције, економске модернизације и политичке централизације — што одговара класичним историјским тумачењима нације као „историјске заједнице“. Овом приликом наглашава се дугорочни развојни карактер нације, без директних политичких вредносних конотација.

За потребе савладавања лекција из модерне историје, у уџбеницима се много директније повезује национална идеја са борбом потлачених народа за ослобођење. Национални покрет се експлицитно дефинише као „покрет који тежи ослобођењу неког народа од економске, политичке и културне превласти другог народа“.¹³⁵¹ Централна улога додељује се Српској револуцији, која се представља као почетак модерне српске националне државе: „Ослобођена Србија четрдесетих и педесетих година 19. века добија сва обележја европске грађанске државе и постаје центар борбе целокупног српског народа за национално ослобођење и друштвени и културни препород“.¹³⁵² Таква формулација инсистира на европеизацији, модерности и важној улози Србије, што је усклађено са националним наративом доминантним у тадашњем образовању. Истовремено, на страницама истог уџбеника приказани су и национални покрети других народа: Миладинови као носиоци културног препорода

¹³⁴⁵ A. D. Smit, *Nacionalni identitet*, Biblioteka XX vek, Beograd 1998; E. Hobsbaum, *Nacije i nacionalizam od 1780. Program, mit stvarnost*, Filip Višnjić, Beograd 1996; E. Гелнер, *Нације и национализам*, Матица српска, Нови Сад 1997.

¹³⁴⁶ A. Asman, *Rad na nacionalnom pamćenju: kratka istorija nemačke ideje obrazovanja*, Biblioteka XX vek, Beograd 2002, 35-41.

¹³⁴⁷ E. Gellner, „Nationalism and High Cultures“ In: *Nationalism* edited by J. Hutchinson and A. D. Smith, Oxford University Press 1994.

¹³⁴⁸ Више видети код А. Митровић, *Фашизам и нацизам*, Удружење за друштвену историју и Чигоја штампа, Београд 2009.

¹³⁴⁹ M. Carretero, M. Asensio, and M. Rodríguez-Moneo (eds.), *History Education and the Construction of National Identities*, Information Age Publishing, Charlotte 2012.

¹³⁵⁰ Конкретно је поменут пример средњовековне енглеске државе. Ћирковић, *Историја за II разред гимназије*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1996, 36.

¹³⁵¹ Перовић, Стругар, *Историја за 7. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1994, 88.

¹³⁵² Исто, 81.

словенског становништва у Македонији,¹³⁵³ национални покрети у Угарској (Мађари, Словаци, Русини, Румуни, стр),¹³⁵⁴ те Илирски покрет као темељ хрватске културе, али чији је југословенски карактер имао присталице и међу другима народима.¹³⁵⁵ Овде се препознаје образац – национални покрети тумаче се као природни, нужни историјски процес ослобађања и културне еманципације, али и као међусобно испреплетене динамике различитих словенских народа.

У погледу европског оквира националних идеја, књиге из историје током последње деценије 20. века повезују национализам са европским револуцијама 1848–1849.¹³⁵⁶ Посебно се истиче улога Јужних Словена, при чему се националне идеје различитих група посматрају као синхрони развојни процеси унутар Европе. Овим се национализми различитих народа стављају у упоредан оквир, али уз наглашену централну улогу Срба у регионалној динамици.

Уџбеник у коме се обрађује историја од друге половине 19. века систематизује национална питања у Аустро-Угарској,¹³⁵⁷ посебно наглашавајући национална стремљења Словака, Русина, Румуна, Хрвата, Словенаца и Срба. Праћење албанског националног препорода,¹³⁵⁸ као и развој бугарског и румунског покрета,¹³⁵⁹ показује да је овај уџбеник врло инклузиван у погледу и других националних историја. Национално питање се интерпретира као општи европски феномен, не само као специфично јужнословенски, или пак, српски процес.

Средњошколски уџбеници који доносе лекције из модерне историје задржавају сличну структуру, али теме обрађује аналитички детаљније. Национални покрети код Бугара,¹³⁶⁰ у Влашкој и Молдавији, као и национални покрет Мађара,¹³⁶¹ истакнути су као засебни примери европске хомогенизације у 19. веку. Међутим, дефиниција нације у уџбенику за трећи разред гимназије у већој мери одражава марксистичку парадигму – „*друштвена заједница настала у капитализму на основу друштвене подле рада, на повезаној територији и у оквиру заједничког језика и блиске етничке и културне сродности*“ — што га јасно разликује од уџбеника коришћеног у основној школи, где се нација дефинише пре свега на културно-језичком нивоу.¹³⁶²

У погледу светске историје, национални покрети се помињу у оквиру лекција из историје послератних друштава и деколонизације. Тако, у уџбеницима за завршне разреде има речи о националним и антиколонијалним покретима у Африци и Азији – Кини, Ирану, Авганистану, Монголији.¹³⁶³

Од 2001. до 2016. године, у уџбеницима историје појмови националне идеје, нације, националне државе и национализма обрађени су релативно континуирано, али са приметним разликама у теоријском оквиру, вредносном усмеравању и начину примене ових појмова на европски, балкански и српски историјски контекст. Заједничка карактеристика готово свих уџбеника јесте смештање настанка националне идеје и национализма у 19. век, као и њихово тесно повезивање са процесима грађанске еманципације, револуцијама, културним препорудима и стварањем модерних држава.

Уџбеници за основну школу, посебно у седмом и осмом разреду, доносе дефиницију националне државе као политичке заједнице у којој већинско становништво припада једној

¹³⁵³ Исто, 105.

¹³⁵⁴ Исто, 112-113.

¹³⁵⁵ Исто, 122-123.

¹³⁵⁶ Исто, стр. 127-131.

¹³⁵⁷ Гаћеша, Младеновић-Максимовић, Живковић, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1993, 32.

¹³⁵⁸ Исто, 47-48.

¹³⁵⁹ Исто, 44-46.

¹³⁶⁰ Перовић, Новаковић, *Историја за III разред гимназија*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1994, 183.

¹³⁶¹ Исто, 198.

¹³⁶² Исто, појмовник непознатих речи.

¹³⁶³ Гаћеша, Живковић, Радовић, *Историја за III и IV разред гимназије смера*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1994, 139.

нацији, повезаној заједничким језиком, културом, историјом, обичајима и територијом.¹³⁶⁴ Национализам се у истом корпусу најчешће представља као израз или облик националне свести и као стремљење ка ослобођењу и уједињењу народа у сопствену националну државу, при чему се у више наврата наглашава да у 19. веку овај појам није имао негативно значење.¹³⁶⁵

Један од уџбеника целу лекцију „Националне државе“ посвећује процесу уједињења и националне интеграције, уз истицање да су многи европски народи, попут Немаца, Италијана, Пољака и Срба, у 19. веку живели расути у више држава.¹³⁶⁶ Национализам се у овом уџбенику експлицитно објашњава као потреба за стварањем националне државе, а вишенационалне империје, попут Хабзбуршке монархије, приказују се као простори снажних и нерешених националних тежњи.¹³⁶⁷ У српском контексту, национално ослобођење се доводи у везу са културним препородом, развојем школства и делатношћу Вука Стефановића Караџића, као и са политичким програмима националног уједињења, попут „Начертанија“ и плана „Српске сједињене државе“.¹³⁶⁸

Сличан концептуални оквир задржава и нешто касније издање уџбеника за исти разред, с тим што уводи израженију грађанску компоненту у дефинисању нације, која се тумачи као заједница грађана или припадника једног народа, настала захваљујући напретку образовања и интересовању за заједничку прошлост.¹³⁶⁹ Национализам је овде дефинисан као „*друштвено-политички и културни покрет*“ грађанске класе, усмерен на буђење националне свести, ослобођење и стварање националне државе,¹³⁷⁰ а револуције 1848–1849. године („Пролеће народа“) представљају се као спој демократских и националних захтева.¹³⁷¹

У средњошколским уџбеницима појам нације и национализма добија сложенију и идеолошки артикулисану интерпретацију. Један од гимназијских уџбеника у целини „Српска нација и Балкан“ наглашава фрагментисаност српског националног простора, условљену државним, верским и језичким поделама, као и специфичност српског националног идентитета који се обликовао на раскршћу утицаја Османског царства, Хабзбуршке монархије и Русије. Посебно место заузима Косовски завет, представљен као носилац кључних вредности српског родољубља, чиме се национални идентитет повезује са митским и симболичким слојевима историјске свести.¹³⁷² Друго издање уџбеника за исти разред национализам дефинише као идеологију која ствара нову врсту припадности широј колективној заједници – нацији – заснованој на језику, култури и „наводно“ заједничком историјском пореклу.¹³⁷³ Овде се јасно истиче улога интелектуалаца и институција у процесу националне интеграције, као и повезаност национализма са изградњом модерне, капиталистичке државе. Ипак, у приказу српске националне политике, посебно „Начертанија“, инсистирање на историјском праву средњовековне државности остаје слабо проблематизовано.¹³⁷⁴

У уџбеницима за завршне разреде, национализам се постепено уводи и као фактор политичких криза у 20. веку. Поред ранијег, вредносно неутралног или позитивног тумачења, појављују се и интерпретације које национализам повезују са дестабилизацијом вишенационалних држава. Тако се у првом издању уџбеника за осми разред из двехиљадитих национализам у Југославији од 1970-их наводи као један од кључних проблема, уз наглашавање хрватског, албанског и словеначког национализма, који је довео до распада

¹³⁶⁴ Ковачевић, Микавица, Бешлин, Шимуновић Бешлин, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике 2002, 13; Рајић, Николић, Јовановић, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 2005, 10.

¹³⁶⁵ Ђурић, Павловић, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике, 2010, 13.

¹³⁶⁶ Љушић, *Историја за седми разред*, Завод за уџбенике, 2008, 100.

¹³⁶⁷ *Исто*, 108, 114-115.

¹³⁶⁸ *Исто*, 138-139.

¹³⁶⁹ Антић, Бонџић, *Историја 7*, Логос, 2012, 102.

¹³⁷⁰ *Исто*, 186.

¹³⁷¹ *Исто*, стр. 103-104.

¹³⁷² Радош Љушић, *Историја за трећи разред гимназије општег и друштвено-језичког смера*, Завод за уџбенике, Београд 2007, 298-313.

¹³⁷³ Дабић, Антоловић, Омчикус, *Историја III*, Klett, 2015, 186.

¹³⁷⁴ *Исто*, 293-294.

државе.¹³⁷⁵ Слично томе, нешто касније уџбеник за исти разред истиче да је у социјалистичкој Југославији национално питање било потискивано у корист класних принципа, али да се поново отворило кроз демонстрације на Косову 1968. и МАСПОК-а 1971. године.¹³⁷⁶

Најизраженије вредносно диференцирање национализма јавља се у каснијим средњошколским уџбеницима. У једном од уџбеника за четврти разред гимназије прави се јасна разлика између национализма као љубави према сопственој нацији и шовинизма као облика националне искључивости и мржње,¹³⁷⁷ док се у другом уводи критичкији тон, наглашавајући да инсистирање на превазиђеним етничким и територијалним концептима нације може бити злоупотребљено у политичким сукобима.¹³⁷⁸

Посебно упадљиво у појединим уџбеницима јесте да српска национална историја добија нормативни, па и ламентирајући карактер. У лекцији „Српска нација и њени проблеми“ једног од поменутих уџбеника, истиче се теза да српска нација није у потпуности конституисана ни након деценија самосталности, те да је у Југославију ушла као „имагинарна, још неискована“ нација, што се додатно поткрепљује цитатима Арчибалда Рајса. Истовремено, ратови 1990-их интерпретирају се превасходно као национални и верски сукоби, при чему се пажња усмерава на српско питање и угроженост Срба у југословенској држави и приликом њеног распада.¹³⁷⁹

Појмови нације и деветнаестовековног национализма доста су добро обрађени у најновијим уџбеницима у којима се обрађује како национална, тако и европска модерна историја. Ови појмови третирају се подједнако европским и српским феноменом. Аутори једног од уџбеника за трећи разред иду корак даље у објашњењу и указују како на разлике између европске и америчке идеје нације (од народа, односно од државе), тако и на процес како се од национализма развило негативно значење које је прерасло у шовинизам.¹³⁸⁰ Попут других идеологија, национализам је такође детаљно објашњен на општем нивоу и феноменолошки, али му недостаје елаборација у локалном контексту. Идеје нације и националне државе, као и национализма, јесу препознате као важан аспект прошлости српске државе и друштва, али нема приказа њиховог практичног деловања, а нарочито не критичког осврта.

Европски контекст националне идеје, националне државе и национализма у уџбеницима

Зборници које су приредиле Кристина Кулури (Christina Koulouri) 2002. године и Аугуста Диму (Augusta Dimou) 2009. године окупиле су радове бројних истраживача посвећених анализи уџбеника историје широм Балканског полуострва. Резултати представљени у првом зборнику указали су на постојање заједничких образаца национализма који се могу уочити у балканским уџбеницима, као и на чињеницу да се историја често користи у функцији легитимизације савремених политичких позиција.¹³⁸¹ Аутори прилога у другом зборнику додатно су нагласили да уџбеници у школама на Балкану неретко истичу идеје етничке хомогености, историјске неправде и страдања сопственог народа.¹³⁸² Ове закључке потврдила је и Дубравка Стојановић, како у својим прилозима у наведеним зборницима, тако и у књизи *Прошлост долази*.

Када је реч о начину на који су у уџбеницима развијане и интерпретиране теме националне идеје, националне државе и национализма, истраживање спроведено за потребе ове тезе показало је да уџбеници из последње деценије 20. века истовремено репродукују

¹³⁷⁵ Ковачевић, Микавица, Бешлин, Шимуновић Бешлин, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике 2002, 204-207.

¹³⁷⁶ Рајић, Николић, Јовановић, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 2005, 185, 187.

¹³⁷⁷ Ђурић, Павловић, *Историје 3/4*, Завод за уџбенике, 2012, 13.

¹³⁷⁸ Љушић, Димић, *Историја 3/4*, Фреска, 2016, 99.

¹³⁷⁹ *Исто*, 86-89, 286-288.

¹³⁸⁰ Рајић, Леовац, *Историја за 3. разред гимназије*, Фреска, 2021, 210-211.

¹³⁸¹ Koulouri, *нав. дело*.

¹³⁸² A. Dimou (ed.), *Transition and the Politics of History Education in Southeastern Europe*, V&R Unipress, Göttingen 2009.

традиционални национални наратив и задржавају извесне елементе социјалистичке историјске парадигме. Та комбинација представља једно од обележја образовних материјала у Србији током транзиционог периода деведесетих година.

С друге стране, уџбеници историје са почетка двехиљадитих година одликују се релативном концептуалном стабилношћу у дефинисању појмова нације и национализма, али истовремено показују јасну еволуцију у вредносном приступу. Док се у старијим издањима и нижим разредима национализам превасходно представља као легитимна и позитивна покретачка снага модернизације и националног ослобођења, у каснијим уџбеницима све је израженија свест о његовим конфликтним, искључујућим и дестабилизујућим потенцијалима. Ипак, ова критичка дистанца није увек доследно примењена, нарочито у интерпретацији националне историје Србије. Тенденције уочене у генерацији уџбеника који су били у употреби до 2016. године углавном су задржане и у каснијем периоду. Другим речима, наведени појмови приказују се истовремено у европском и националном контексту, али када се разматрају негативне последице национализма, у фокусу се готово никада не налази сопствена (српска) национална заједница, према којој се превасходно негује идеализован наратив.

3.4.2.3. Геноцид и ратни злочини

Једну од најтежих последица политика и идеја које су обележиле европску прошлост — геноцид — тим Кућа европске историје представио је као централни сегмент своје поставке. У складу са резолуцијама европских политичких институција, о којима је било речи у првом поглављу, Холокауст је приказан као злочин без преседана и „парадигматски случај“ за разумевање појма геноцида.¹³⁸³ Савет Европе је 2001. године и званично прогласио Холокауст „заједничким европским наслеђем“ које мора бити интегрисано у наставу свих држава чланица.¹³⁸⁴ Међутим, и поред свих препорука институција попут Савета Европе или Међународне алијансе за сећање на Холокауст, у академији се и даље воде дебате око образовних циљева када је у питању ово тема и која би требало бити њена улога у образовању.¹³⁸⁵ Последице ове, ипак постојеће, неконзистентности (упркос свим активностима и пројектима) постале су видљивије скоро петнаест година касније, када је УНЕСКО, у сарадњи са Институтом Георг Екерт, објавио глобално истраживање о положају образовања о Холокаусту. Резултати су указали на значајне разлике међу европским земљама у дубини и приступима настави, као и на честу тенденцију да се у уџбеницима наглашавају примери отпора и спасавања, уз релативизацију улоге локалних колаборациониста. Уочено је и да се Холокауст неретко представља изоловано од ширег историјског контекста европског антисемитизма, као и да је присутан тренд његове интернационализације и универзализације.¹³⁸⁶

Зборник који је 2007. приредила америчка политиколошкиња Елизабет Кол (Elizabeth A. Cole) указао је на то да настава историје заснована на чињеницама, која адекватно обрађује не

¹³⁸³ Више видети у зборнику радова: Totten, S. And S. Feinberg (Eds.), *Teaching and Studying the Holocaust*, Allyn & Bacon, Boston 2001.

¹³⁸⁴ Council of Europe. (2001). *Teaching about the Holocaust in the 21st Century*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. Доступно на: <https://www.coe.int/en/web/history-education/teaching-about-the-holocaust-in-the-21st-century> (приступљено 27.01.2026).

Препоруке како учити о Холокаусту донела је 2019. године и Међународна алијанса за сећање на Холокауст - IHRA. (2019). *Recommendations for Teaching and Learning about the Holocaust*, International Holocaust Remembrance Alliance, Berlin.

¹³⁸⁵ Видети више о дискусијама између различитих истраживача и теоретичара који се баве темом Холокауста у настави у: D. D. Kovač, „On Open Questions in Holocaust Education,“ *Иновације у настави*, XXXIV(3), 2021, 137-138.

¹³⁸⁶ P. Carrier, E. Fuchs, and T. Messinger (Eds.), *The International Status of Education about the Holocaust: A Global Mapping of Textbooks and Curricula*, UNESCO, Paris 2015. Доступно на: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228776> (приступљено 27.01.2026).

само геноцид већ и ратне злочине уопште, може допринети процесима помирења. Истовремено, истраживања представљена у истом зборнику показала су да у постконфликтним друштвима често постоји отпор према укључивању „непријатних“ тема у наставу.¹³⁸⁷ Потреба за подстицањем регионалне, међудржавне и међуинституционалне сарадње у таквим контекстима наглашена је и у препорукама Савет Европе за наставу историје у конфликтним и постконфликтним подручјима.¹³⁸⁸

Постјугословенски простор представља управо један од таквих контекста, у ком ратови који су пратили распад југословенске државе и даље спадају међу најосетљивије теме у настави историје. ЕУРОКЛИО је, у сарадњи са локалним партнерима у државама насталим распадом Југославије, реализовао више пројеката усмерених на примену препорука Савет Европе. Најзначајнији међу њима, *Учење историје која то још увек није (Learning History that is not yet History)*, бавио се положајем ратова деведесетих у курикулумима, уџбеницима и наставној пракси. Истраживање настало у оквиру пројекта показало је да наставни програми и уџбеници не пружају довољну подршку наставницима да изађу из оквира доминантних националних наратива, те да постоје значајне системске и друштвене препреке за темељнију обраду ових тема.¹³⁸⁹

Један од резултата овог пројекта било је и формулисање препоруке за приступ ратовима деведесетих, са посебним освртом на злочине. Наглашена је потреба за избегавањем поједностављивања и за прецизним дефинисањем појмова као што су злочини против човечности, ратни злочини, геноцид, етничко чишћење и људска права. Истовремено је акценат стављен на широј контекстуализацији, како би се локални сукоби сагледали у ширим историјским и политичким оквирима, као и на подстицању критичког мишљења кроз дебате, саморефлексију и активно учешће ученика у процесу учења.¹³⁹⁰

У наставку рада биће анализирано на који начин су наведени појмови представљени у српским уџбеницима коришћеним у периоду који обухвата ова теза — како у контексту Другог светског рата, тако и ратова деведесетих — као и какав је општи однос аутора и уредника према њиховом значењу и историјском развоју.

Представљање појмова геноцида и ратних злочина у уџбеницима историје штампаним у Србији током деведесетих година показује јасну тенденцију идеолошке интерпретације прошлости, у којој усташки злочини у Независној Држави Хрватској заузимају централно место и постају основни образац за разумевање и тумачење историјског и савременог страдања Срба. Иако се термин *геноцид* појављује и у уџбенику за осми разред основне школе и за четврти разред гимназије, његова функција, обим разраде и контекстуализација знатно варирају, што одражава шире политичке и образовне оквире Србије деведесетих година.

У уџбенику за основну школу термин се први пут експлицитно уводи у поглављу „Формирање Независне Државе Хрватске и геноцид над Србима, Јеврејима и Ромима“.¹³⁹¹ Овде је геноцид приказан као систематска државна политика усмерена према три групе: Србима, чија је судбина одређена као „ликвидање, протеривање или покрштавање“, те Јеврејима и Ромима, који се описују као „нижа раса“ предвиђена за уништење. Нагласак је на

¹³⁸⁷ E. A. Cole (Ed.), *Teaching the Violent Past: History Education and Reconciliation*, Rowman & Littlefield, Lanham 2007.

¹³⁸⁸ Parlamentarna skupština Saveta Evrope. (2009). *Preporuka Rec(1880)2009: Nastava istorije u konfliktnim i postkonfliktnim područjima* (verzija na srpskom jeziku).

¹³⁸⁹ О свим изазовима и проблемима, и стању ствари о овим темама у настави историје како у Србији, тако и у другим пост-југословенским државама видети у извештају: J. Savicka and A. Radaković, *Learning History that is not yet History: Teaching the Wars of the 1990's*, EuroClio – European Association of History Educators, 2023. Доступно на: <https://euroclio.eu/download/focus-group-research-report-learning-history-that-is-not-yet-history-ii/> (приступљено 29.01.2026).

¹³⁹⁰ Препоруке настале у оквиру пројекта *Учење историје која то још увек није* доступне су на: https://euroclio.eu/wp-content/uploads/2016/12/Making-sense-of-the-past-that-refuses-to-pass_final-English.pdf (приступљено 30.01.2026).

¹³⁹¹ Гаћеша, Младеновић-Максимовић, Живковић, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1993, 105-107.

просторној и бројчаној димензији злочина, при чему се истиче да је око 100.000 људи из НДХ пребегло у Србију 1941. године. Иако су фактички подаци присутни, ово представљање је пре свега дескриптивно и емоционално интонирано, градећи образац колективног страдања у оквиру националног наратива.

Исти уџбеник затим уводи интерпретацију савремених сукоба 1991–1992. године кроз сличан дискурзивни оквир. У поглављу „Постепено разбијање СФРЈ“¹³⁹² ратови се дефинишу као „грађански рат“, док се истовремено узрок распада приписује „насилној сецесији“ република. Европска заједница, а посебно Немачка, представљају се као кључни подстрекачи распада, а Ватикан као део „југословенског синдрома“ који се, како се наводи, усмерава против православља и Срба. Паралела са Другим светским ратом формулисана је врло отворено: „Скоро да је преликана ситуација из 1941. године. Над Србима се врши тортура, а зверства над недужним грађанима слична су или иста као и она педесет година раније...“ Овакво повезивање различитих историјских периода јасно показује да се појам геноцида не користи само као аналитичка категорија, већ као инструмент за објашњавање савремених сукоба и конструисање континуитета националног страдања. У складу с тим, на крају уџбеника дата је и дефиниција појма: „геноцид – истребљивање народа, националних, верских, етничких група“.

Гимназијски уџбеник иде нешто дубље у фактички опис усташких злочина. Поглавље о усташким логорима смрти садржи детаљнији преглед структуре, функционисања и броја жртава, при чему се посебно наглашава да су „Срби, Црногорци, Јевреји и Роми“ чинили већину страдалих.¹³⁹³ Текст је документарнији, са изразитијим освртом на механизме насилне репресије. Ипак, и у овом уџбенику усташки злочини постају референтна тачка за тумачење догађаја из 1991. године. У истој лекцији стоји формулација: „Упоредјујући догађаје из периода рата (1914–1945) са догађајима из 1991. на истим просторима, они нам неодољиво намећу мисао да су актери, и злочинци, и подстрекачи исти“, при чему се у контексту уџбеника „страни подстрекачи“ односе пре свега на Немачку.¹³⁹⁴ Посебно поглавље о „Страдању православног свештенства у НДХ“¹³⁹⁵ додатно наглашава везу између националног и верског идентитета, чиме се појам злочина проширује на симболички и културни ниво.

Уџбеници историје објављени у Србији у периоду од 2001. до 2016. године показују значајне разлике у начину на који се представљају теме геноцида, Холокауста, ратних злочина и страдања цивила. Иако су ове теме неизоставни део наставних целина о светским ратовима и распаду Југославије, њихов третман варира у погледу обима, дубине, интерпретативног оквира и педагошких стратегија. Уочљив је постепени прелаз од фрагментарних и уопштених приказа ка аналитички богатијим, документованијим и визуално снажнијим интерпретацијама.

Књиге из историје коришћене раних двехиљадитих, у погледу ових тема, карактеришу ограничена аналитичност и селективност. Издање уџбеника из 2002. године, на пример, одликује се штурим и селективним приступом у овим лекцијама. Холокауст је дефинисан као „истребљивање Јевреја, Рома и других ‘нижих раса’“, али се у каснијим лекцијама Роми више не помињу међу жртвама.¹³⁹⁶ Јасеновац се јавља тек у једној реченици, без контекста или података о жртвама. Иако се у лекцији о Априлском рату говори о злочинима у НДХ над Србима, Јеврејима и Ромима, целина остаје непотпуна.¹³⁹⁷ Злочини окупатора у Србији свде се на набрајање страстишта, без дубље анализе.¹³⁹⁸ На крају, ратови 1990-их описани су као

¹³⁹² Исто, 156-158.

¹³⁹³ Гаћеша, Живковић, Радовић, *Историја за III и IV разред гимназије*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1994, 170-172.

¹³⁹⁴ Исто, 173.

¹³⁹⁵ Исто, 173-174.

¹³⁹⁶ Ковачевић, Микавица, Бешлин, Шимуновић Бешлин, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике 2002, 113, 155.

¹³⁹⁷ Исто, 159.

¹³⁹⁸ Исто, 164.

„оружани сукоби“ са великим страдањима, без навођења починилаца, док је бомбардовање 1999. године представљено детаљно и визуелно наглашено.¹³⁹⁹ Ово све се може објаснити врло малом временском дистанцом, готово непостојећом, између припреме овог уџбеника и догађаја о којима се пише у последњим лекцијама.

Нешто касније издање из 2005. године доноси значајно проширен приступ, са снажним визуелним материјалом и детаљнијим описима Холокауста и геноцида у НДХ.¹⁴⁰⁰ Ипак, ратови 1990-их и даље су представљени уопштено, уз изузетак напада на непризнату Републику Српску Крајину (познатију као операција Олуја), која је издвојена и праћена цитатима Фрање Туђмана. Фотографија Сребренице присутна је без икаквог објашњења.¹⁴⁰¹

Код уџбеника публикованих на преласку између прве и друге деценије 21. века приметна је суптилна промена парадигме – већа систематичност и историографска утемељеност. Уџбеник из 2010. године представља прекретницу. Холокауст је обрађен систематично, уз карте броја убијених Јевреја и фотографије из Варшавског гета и Нирнбершког процеса.¹⁴⁰² Геноцид у НДХ добија јасну дефиницију, а логор Јасеновац је обрађен опширно.¹⁴⁰³ Такође су злочини окупатора у Србији и другим окупационим зонама обрађени шире него у ранијим уџбеницима.¹⁴⁰⁴ Посебно је значајан приступ ратовима 1990-их – догађаји у Сребреница 1995. године јасно су именовани као масакр, ратни злочин и злочин против човечности, уз напомену да је Ратко Младић осуђен за геноцид.¹⁴⁰⁵ Ово је први уџбеник који злочине именује у складу са међународним пресудама.

Уџбеник друге издавачке кућу објављен исте године такође наглашава геноцид у НДХ, са поднасловом „НДХ – геноцидна творевина“.¹⁴⁰⁶ Нешто касније у књизи налази се и посебна лекција о геноциду над Србима у НДХ, укључујући помињање улоге Алојзија Степинца.¹⁴⁰⁷ Злочини у Србији описани су кроз страдање Јевреја и антифашиста, док Роми нису наведени.¹⁴⁰⁸ У делу о НАТО бомбардовању појављује се назив „Милосрдни анђео“,¹⁴⁰⁹ и премда је доказано да није тако названа ова акција НАТО снага, то није наведено, што указује да је фокус пре био на изазивању емотивних реакција, него на дељењу тачних информација.

Средњошколски уџбеници из овог периода доносе још обимнију и аналитички богатију обраду, али и значајне разлике у интерпретацији. Једно издање уџбеника за крај гимназије већ у делу о Другом светском рату нуди детаљну лекцију о Холокаусту, са бројкама страдалих по земљама и фотографијама затвореника, укључујући децу.¹⁴¹⁰ У једној од лекција описана је „политика геноцида“ у НДХ, са нагласком на законодавству усмереном на биолошко истребљење Срба и Јевреја, као и са фотографијама спровођења у Јасеновац и бацања тела у раку. Овде се налази и систематски преглед логора смрти, уз оквирне бројке жртава, као и сегмент о геноциду у НДХ са потресном фотографијом деце у логору.¹⁴¹¹ Међутим, када је реч о ратовима 1990-их, приступ је знатно уопштенији. Рат у Босни и Херцеговини описан је као „националан и верски“, а масовни злочини се помињу без навођења починилаца или жртава. Догађаји у Сребреници издвојени су, али без података о томе ко је злочин извео и ко је страдао.¹⁴¹² У делу о рату на Косову и Метохији нагласак је на етничком чишћењу Срба, док се погром из 2004. године описује као „злочин против културне баштине“ према оцени

¹³⁹⁹ Исто, 204-207.

¹⁴⁰⁰ Рајић, Николић, Јовановић, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 2005, 160-162.

¹⁴⁰¹ Исто, 189-191.

¹⁴⁰² Ђурић, Павловић, *Историја за осми разред*, Завод за уџбенике, 2010, 129-131.

¹⁴⁰³ Исто, 151-153.

¹⁴⁰⁴ Исто, 137, 144.

¹⁴⁰⁵ Исто, стр. 184-188.

¹⁴⁰⁶ Вајагић, Стошић, *Историја за осми разред*, Klett, 2010, 145.

¹⁴⁰⁷ Исто, 158-159.

¹⁴⁰⁸ Исто, 159-160.

¹⁴⁰⁹ Исто, стр. 199-200.

¹⁴¹⁰ Љушић, Димић, *Историја 3/4*, Фреска, 2016, 180-183.

¹⁴¹¹ Исто, 231-233.

¹⁴¹² Исто, 287.

УНЕСКО-а. Међународна заједница је представљена као фактор који је „убрзао процес отцепљења“ Косова, што је оцењено као „супротно међународном праву“.¹⁴¹³

Најобимнији и најпедантнији у погледу обраде злочина и геноцида јесте свакако Клетов уџбеник за исти разред. Већ у лекцијама о Првом светском рату налазе се биографија Арчибалда Рајса и сведочанство Анрија Барбија о злочинима над цивилима. У лекцији „Живот у окупираној Србији“ описани су логори у Чешкој и Мађарској, а нешто касније и злочини под бугарском окупацијом.¹⁴¹⁴

Посебно је значајан сегмент овог уџбеника је онај где се говори о злочину у Катинској шуми и где се проблематизује употреба овог злочина у различитим пропагандама, уз позив ученицима да истражују даље.¹⁴¹⁵ У делу о окупационим режимима обрађују се колаборација, антисемитизам и формирање гета. Ученици се упућују да погледају филм *Пијаниста*, уз претходно представљену причу Владислава Шпилмана.¹⁴¹⁶ Нешто касније у књизи налази се и детаљан опис система логора, укључујући и Јасеновца, као и опширна прича о Аушвицу. Геноцид је дефинисан као „масовни злочин вршен ради потпуног или делимичног уништавања народа“, а као посебно угрожене групе наведени су Словени (Руси, Пољаци, Срби) и Роми. Детаљно је обрађен институционални терор у НДХ – прогон Срба, Јевреја, Рома и антифашиста, као и прекрштавања и протеривања.¹⁴¹⁷

У делу о ратовима 1990-их уводи се термин „етничко чишћење“, али се злочини описују уопштено, без навођења починилаца или националности жртава. Места масовних злочина су побројана, али без детаља. Присутна је и проблематизација квалификација злочина — да ли је нешто ратни злочин или геноцид. Највише простора посвећено је нападу на Републику Српску Крајину, односно операцију Олуја, уз фотографије и одломак из сећања Милке Вукашин. У оквиру исте теме налази се сегмент о бомбардовању 1999. године, где се помиње назив „Милосрдни анђео“, али уз напомену да је то назив „познат у Србији“, без критичког осврта на његово пропагандно порекло.¹⁴¹⁸

Попут осталих тема, и теме геноцида, Холокауста и ратних злочина на сличан начин су обрађене и у најновијим уџбеницима историје, у употреби од 2017. године. Холокауст је доста темељно представљен и у европском и националном контексту. У једном од уџбеника за основну школу цела лекција је посвећена злочинима окупатора и њихових сарадника, као и Холокаусту и геноциду на простору Југославије.¹⁴¹⁹ Друго издање уџбеника за исти разред описује логоре смрти и геноцид (како Холокауст, тако и геноцид превасходно над српским становништвом у НДХ),¹⁴²⁰ док треће посвећује и неколико пасуса Холокаусту и прогонима Јевреја у Србији.¹⁴²¹ Аутори већ више пута поменутог Фрескиног уџбеника целу једну лекцију у оквиру распада Југославије насловљавају „Грађански рат у Хрватској и нови геноцид почињен над српским народом“,¹⁴²² што упућује на тражење историјских релација између положаја српског становништва у НДХ и на простору Хрватске током деведесетих година 20. века.

¹⁴¹³ Исто, 290-291.

¹⁴¹⁴ Радојевић, *Историја IV*, Klett, 2014, 111, 124, 126.

¹⁴¹⁵ Исто, 215.

¹⁴¹⁶ Исто, 226-229.

¹⁴¹⁷ Исто, 269-272.

Зарад што ефикасније употребе свих материјала и извора које нуди конкретно овај уџбеник Kletta за трећи, односно четврти разред гимназије, у свом чланку историчар Данило Ковач је понудио и неколико дидактичких предлога у вези лекција о Холокаусту. Видети: D. D. Kovač, “How Can a Serbian History Textbook Be Used to Thoroughly Teach the Causes of the Holocaust?” *Collection of Papers of the Faculty of Philosophy* 52, no. 3 (2022): 201–219.

¹⁴¹⁸ Исто, стр. 379-383.

¹⁴¹⁹ Тодосијевић, Петровић Тодосијевић, *Уџбеник за осми разред*, Klett, 2020, 110-112, 125-135.

¹⁴²⁰ Димић, Раковић, *Уџбеник за осми разред*, Фреска, 2020, 110-111.

¹⁴²¹ Бонцић, Николић, *Уџбеник за осми разред*, Завод за уџбенике, 2021, 92-93.

¹⁴²² Димић, Раковић, *Уџбеник за осми разред*, Фреска, 2020, 235-236.

Сви анализирани уџбеници који се користе у завршном разреду гимназије доста текста посвећују и Холокаусту и осталим злочинима почињеним у различитим окупационим зонама на подручју целе Југославије.

Са друге стране, представљање ратних злочина и страдања цивила током ратова 1990-их у уџбеницима историје из овог периода показује изразиту хетерогеност, која се огледа у различитим интерпретативним приступима, степену представљања детаља, избору извора и визуалног материјала, као и у идеолошким нагласцима. Ови уџбеници, објављени након последње реформе, уносе нове тонове у интерпретацију ратова, често са јасно препознатљивим националним, политичким или вредносним оквирима. На првом месту, настављен је принцип уопштености и избегавања именовања актера. Један од уџбеника за основну школу представља ратове 1990-их под називом „Ратови за југословенско наслеђе“, што већ у наслову указује на интерпретацију која нагласак ставља на распад државе, а не на конкретне злочине. Оружани сукоби у Хрватској описани су кроз политичке циљеве зараћених страна, уз помињање „антисрпске кампање“, али без навођења одговорности за разарања, укључујући и фотографију разрушеног Вуковара. Рат у Босни и Херцеговини описан је као сукоб са „верском димензијом“, а страдања су представљена уопштено — „преко 100.000 људи свих националности“ — без именовања починилаца. У оквиру ове лекције, побројане су масовне гробнице (Пакрац, Медачки цеп, Овчара, Госпић, Казани, Фоча, Братунац, Сребреница), али без навођења ко је убијен и ко је злочине почињо. Овај приступ, који се ослања на набрајање без контекстуализације, релативизује одговорност и замагљује структуру насиља.¹⁴²³

У истом уџбенику, у издвојеном сегменту, наводи се да су „српске снаге у јулу 1995. заузеле Сребреницу након чега је уследило масовно стрељање више хиљада муслиманских мушкараца“.¹⁴²⁴ Ово је један од ретких примера у основношколским уџбеницима где се јасно именује извршилац злочина. Истовремено, уводи се и елемент неизвесности („не знају се још увек бројеви погинулих“), што је формулација која у контексту утврђених чињеница трибунала у Хагу може деловати као релативизација. Наводи се и Декларација Народне скупштине Србије из 2010. године, која је „најоштрије осудила“ овај злочин. Сасвим другачији приступ налази се у издању друге издавачке куће уџбеника за исти разред. Овде, у делу лекције о рату у Босни и Херцеговини не помињу се злочини над Бошњацима, нити Сребреница 1995. године. У рубрици „сазнајте више“ акценат је искључиво на злочинима које су починиле бошњачке снаге под командом Насера Орића над српским цивилима, што аутори називају „етничким чишћењем“. О злочину у Сребреници из 1995. године нема ниједне реченице.¹⁴²⁵ Ово представља најекстремнији пример селективности у анализи рата у Босни и Херцеговини.

За најновије Клетово издање уџбеника за осми разред може се рећи да представља најуравнотеженији приступ лекцији о ратовима деведесетих. Детаљно се описују злочини над Србима у селима око Братунца, али се исто тако детаљно описује и злочин у Сребреници, уз навођење да је Међународни кривични суд за бившу Југославију (МКСЈ) тај злочин квалификовао као геноцид. Присутне су фотографије Радована Караџића и Ратка Младића, као и информације о осуђеним лицима. У овом уџбенику такође има доста речи и опсади Сарајева.¹⁴²⁶

Један од гимназијских уџбеника представља Сребреницу као место „тешких ратних злочина“, али без коришћења термина геноцид. Истовремено се помињу злочини над Србима 1992–1993. и над Бошњацима 1995, што ствара симетричну структуру страдања, без разликовања по обиму, карактеру и правној квалификацији.¹⁴²⁷ У другом анализираном уџбенику за исти разред гимназије, наводи се да је Војска Републике Српске починила

¹⁴²³ Бонџић, Николић, *Уџбеник за осми разред*, Завод за уџбенике, 2021, 210-213.

¹⁴²⁴ Исто, 212.

¹⁴²⁵ Димић, Раковић, *Уџбеник за осми разред*, Фреска, 2020, 237.

¹⁴²⁶ Тодосијевић, Петровић Тодосијевић, *Уџбеник за осми разред*, Klett, 2020, 224-225.

¹⁴²⁷ Лопандић, Миликић, Милиновић, *Историја 4*, Нови Логос, 2021, 169.

„масакр“ у Сребреници, квалификован као „ратни злочин против човечности“, али се додаје да је први осуђени генерал осуђен за „помагање и учествовање у геноциду“. Аутор истовремено наводи да је број жртава „споран“ и да је Међународни суд правде 2007. пресудио да Србија није одговорна за геноцид.¹⁴²⁸ Овакво комбиновање различитих квалификација и наглашавање спорности бројева отвара простор за релативизацију. Занимљиво је да овај уџбеник даје више простора политичким процесима него самом рату, а злочини су представљени у табеларном облику, без објашњења.¹⁴²⁹

Значајне разлике у квалификовању рата у Хрватској такође су приметне у најновијим уџбеницима за завршне разред основне школе и гимназије. Један од уџбеника за основну школу описује сукоб као борбу Хрвата за независност и Срба заостанак у Југославији, уз помињање „антисрпске кампање“, али без именовања починилаца злочина у Вуковару.¹⁴³⁰ Фрескино издање (у више наврата истакнуто) иде најдаље у национално обојеној интерпретацији. Рат у Хрватској назива се „грађанским ратом“ и „новим геноцидом почињеним над српским народом“. Док је овде операција Олуја описана је као операција која „има све карактеристике злочина геноцида“, ¹⁴³¹у трећем анализираном уџбенику за исти разред представљена је у оквиру ширег контекста етничког чишћења, уз дефиницију тог појма и фотографију избеглица, али без коришћења термина геноцид.¹⁴³² Оба анализирана уџбеника за гимназију говоре детаљно о протеривању Срба из Хрватске, али се суздржавају да износе веће квалификације.

У свим уџбеницима који су и данас у употреби, без изузетка, страдање Срба на Косову и Метохији и последице НАТО бомбардовања представљени су детаљно, са бројним фотографијама, описима разарања и статистикама жртава. Као што је већ у претходном тексту поменуто, најизразитије национално обојен приступ има уџбеник издавачке куће Фреска. Садржај ових лекција потврђује ову тезу, јер се у њима могу пронаћи тврдње како су САД, Немачка и ЕУ „спречавале легитимне акције Србије“ и „наоружавале терористе“, а у једном коментару стоји да је „америчка администрација од Србије и српског народа отела Косово и Метохију“.¹⁴³³ Ово је најотворенији пример идеолошки обојене интерпретације у анализи ратова 1990-их. Сви остали уџбеници такође детаљно описују страдања цивила и разарања током бомбардовања, али без експлицитних политичких квалификација.

Европски контекст геноцида и ратних злочина у уџбеницима

Уџбеници посвећени историји 20. века, објављени током његове последње деценије, позиционирају геноцид у НДХ као централну тачку наратива, али се разликују у обиму и интензитету политичког дискурса. Уџбеник за осми разред одликује поједностављен и емоционално наглашен приступ, уз јасне идеолошке паралеле са савременим ратовима. Насупрот томе, гимназијски уџбеник нуди аналитички разрађенију интерпретацију, али и он задржава наратив о историјском континуитету угрожености Срба. У оба случаја, појам геноцида превазилази оквир правно-историјске категорије и функционише као елемент националног идентитетског оквира, односно средство артикулације политичког значења прошлости и садашњости.

Уџбенике из раних 2000-их карактеришу селективност, уопштеност и ограничена аналитичност, нарочито у погледу ратова деведесетих и именовања починилаца. Од 2010. године уочљив је помак ка прецизнијем и историографски утемељенијем приступу: јасније се дефинише појам геноцида, Холокауст се обрађује опсежније, а злочини се експлицитније наводе. Ипак, и у најновијим издањима постоје значајне разлике у интерпретацији ратова

¹⁴²⁸ Павловић, *Историја за IV разред гимназије*, Завод за уџбенике, 2023, 229.

¹⁴²⁹ Исто, 228.

¹⁴³⁰ Бонцић, Николић, *Уџбеник за осми разред*, Завод за уџбенике, 2021, 210-212.

¹⁴³¹ Димић, Раковић, *Уџбеник за осми разред*, Фреска, 2020, 235-236.

¹⁴³² Тодосијевић, Петровић Тодосијевић, *Уџбеник за осми разред*, Klett, 2020, 221.

¹⁴³³ Димић, Раковић, *Уџбеник за осми разред*, Фреска, 2020, 242-244.

деведесетих. Док поједини уџбеници именују злочине у складу са пресудама Међународни кривични трибунал за бившу Југославију, други задржавају уопштен и национално обојен приступ. Заједничка карактеристика већине издања јесте ослањање на визуелно снажне и емотивно набијене материјале — фотографије деце у логорима, жртава и разарања — што може имати педагошку вредност, али захтева пажљиво методичко вођење како би се избегла инструментализација емоција ученика.

У најновијим уџбеницима теме Холокауста, геноцида и ратних злочина у Другом светском рату углавном су обрађене у складу са савременим историографским стандардима. Холокауст је представљен у европском и националном контексту, логори смрти и геноцид у НДХ описани су детаљно, а гимназијска издања посвећују значајан простор различитим окупационим режимима и њиховим злочинима. Ипак, у појединим уџбеницима страдање Срба у НДХ функционише као интерпретативни образац за тумачење положаја Срба у Хрватској деведесетих година, што указује на присуство историјских паралела које нису увек методолошки оправдане.

Супротно релативној уједначености у обради Другог светског рата, представљање ратних злочина из деведесетих показује изразиту неуједначеност. Док једни уџбеници избегавају именовање починилаца и задржавају се на општим формулацијама, други селективно истичу злочине над Србима, уз маргинализацију злочина над Бошњацима и Хрватима. Разлике су нарочито видљиве у третману Сребренице: од изостављања, преко симетричног представљања страдања, до јасног навођења да је Међународни кривични трибунал за бившу Југославију злочин квалификовао као геноцид. Слично томе, рат у Хрватској се у појединим издањима означава као „нови геноцид над српским народом“, док се у другим користи термин етничко чишћење. Насупрот овим варијацијама, страдање Срба на Косову и последице НАТО бомбардовања доследно су и детаљно представљени, иако се у појединим случајевима појављује снажан идеолошки наратив усмерен ка приписивању одговорности западним актерима. У целини, обрада деведесетих година одражава дубоку интерпретативну фрагментацију и сведочи о томе да ова тема још увек није историјски стабилизована у наставној пракси.

Анализа спроведена за потребе ове тезе у великој мери потврђује налазе претходних истраживања. У погледу геноцида и злочина из Другог светског рата, српски уџбеници у значајној мери прате препоруке Савет Европе, али истовремено репродукују и уочене европске трендове наглашавања отпора и примера помоћи, уз релативно мање простора посвећеног локалној колаборацији.¹⁴³⁴ Детаљна обрада геноцида у овом периоду временом добија статус „парадигматског примера“, чија се функција посебно уочава у лекцијама о ратовима деведесетих, где се користи за конструисање историјских аналогичности које нису увек научно ни педагошки оправдане.

Када је реч о темама распада социјалистичке Југославије, препоруке Савет Европе и ЕУРОКЛИО нису систематски имплементирани у уџбеничкој пракси. Иако се у појединим издањима могу пронаћи текстови и дидактички апарати који подстичу критичко промишљање и разумевање сложености теме, такви примери остају изузетак. Овај закључак потврђују и истраживања која су спровели експерти окупљени око Фонд за хуманитарно право и Иницијатива младих за људска права, чији су резултати већ разматрани у претходном делу поглавља.¹⁴³⁵

¹⁴³⁴ Што примећује и Дубравка Стојановић у Stojanović, *Prošlost dolazi*, 125-135.

¹⁴³⁵ Dimou, Gauči, Jovanović, Katz, Koren, Stojanović, „Analiza sadržaja udžbenika istorije u Srbiji o ratovima u bivšoj Jugoslaviji u svetlu utvrđenih činjenica pred MKSJ“; Иницијатива младих за људска права, *Analiza: Ratovi devedesetih u udžbenicima istorije u Srbiji*.

3.4.2.и. Присуство маргинализованих и мањинских група

Будући да је један од кључних принципа европске димензије образовања развијање солидарности, толеранције, једнакости и поштовања људских права, у анализи садржаја ових уџбеника било је важно утврдити да ли су маргинализоване и мањинске групе заступљене и на који начин су представљене. Супротстављање стереотипима и предрасудама представља неопходан предуслов за остваривање наведених вредности, а начин на који се ове групе појављују у уџбеницима историје може том процесу значајно допринети — или га, пак, осујетити.

О значају ових тема сведочи и све израженије померање истраживачког фокуса са анализа великих националних наратива ка проучавању маргинализованих и мањинских група, односно различитих облика „другости“. Досадашње студије, спроведене у различитим националним контекстима, указују на неколико понављајућих образаца који доприносе одржавању негативних представа. Такав ефекат најчешће се постиже или кроз пружање непотпуне, нетачне или вредносно обојене слике „других“, или њиховим потпуним изостављањем из наратива. Поред тога, и сама структура уџбеничког текста може генерисати стереотипе: уколико се одређене групе помињу искључиво у контексту ратова и сукоба, а не и мирољубивог суживота и свакодневице, формира се једнодимензионална и редукована представа. Додатно, константно приказивање појединих заједница искључиво у улози жртве, односно пасивног актера историјских процеса — што је често случај са јеврејском популацијом у европској настави историје — такође може допринети учвршћивању предрасуда.¹⁴³⁶ Ово представља једну од негативних последица недовољно промишљених и методолошки неразрађених приступа темама геноцида и ратних злочина, о којима је било речи у претходном делу поглавља.

Илустративан пример формалног, а не суштинског укључивања „занемарених“ тема јесте и третман историје жена и женских искустава. Иако су ове теме временом постале видљивије, оне су дуго, а у појединим уџбеницима и даље, издвајане у посебне текстуалне целине, најчешће у форми прилога који прате „главни“ наратив, уместо да буду интегрисане у основни ток историјског излагања.¹⁴³⁷

С друге стране, у савременим истраживањима све је више радова који се баве присуством припадника ЛГБТК+ заједнице и њихових историјских искустава. Међутим, услед недовољно прецизне и доследне употребе терминологије, анализе се често свде на констатацију о минималној или потпуној одсутности ових тема, без дубљег увида у начине на које се норме и нормативности конструишу у самом уџбеничком дискурсу.¹⁴³⁸

Пре представљања резултата овог сегмента анализе, потребно је појаснити да су поднаслову „националне и верске мањине“ придодати и суседни народи. С обзиром на то да је период којим се теза бави обележен честим променама граница, државних оквира и статуса појединих народа, ова допуна показала се методолошки оправданом. Она је, уједно, омогућила свеобухватнију и нијансиранију анализу представљања „суседног другог“ или само „другог“, као и целокупне историје Балкана у уџбеницима у Србији.¹⁴³⁹

¹⁴³⁶ M. Repoussi, and N. Tutiaux-Guillon, “New Trends in History Textbook Research: Issues and Methodologies towards a School Historiography,” Referat predstavljen na konferenciji International Society for History Didactics, Braunschweig, Nemačka, 14–16. septembar 2009, 12–13.

¹⁴³⁷ Исто, 13.

¹⁴³⁸ M. S. Hühne, D. Heerdegen, „On Normativity and Absence: Representation of LGBTI* in Textbook Research“, In: E. Fuchs, A. Bock, A. (eds) *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, Palgrave Macmillan, New York 2019, стр. 239–249.

¹⁴³⁹ Овде је од користи био зборник P. Xochellis, F. Toloudi (eds), *The image of the Other/ Neighbour in the School Textbooks of the Balkan Countries*, Athens 2001; док су теоријску основу пружиле књиге: С. Todorov, *Mi i drugi: francuska misao o ljudskoj raznolikosti*, Beograd 1994. и С. Todorov, *Strah od varvara: s one strane sudara civilizacije*, Beograd 2017.

Жене и женско искуство у прошлости

Анализа уџбеника историје објављених у Србији током деведесетих година показује да је женско искуство у прошлости присутно тек фрагментарно, спорадично и углавном визуално, док је наративно место жена сведено на појединачне истакнуте личности. Уџбеници се значајно разликују у степену видљивости жена, али у целини доминира традиционална, политичко-војна историја у којој жене остају на маргини.

У уџбеницима коришћеним на првим часовима историје жене се првенствено појављују као група која је искључена из политичких процеса, што је видљиво у опису атинске демократије, где се истиче да су „жене, странци и робови“ били ван корпуса грађана.¹⁴⁴⁰ Повремени визуални прикази жена, попут женске фигуре у етрурској погребној поворци,¹⁴⁴¹ нису пропраћени текстуалним тумачењем, те остају изоловани од основног наратива. Уџбеници за више разреде представљају жене искључиво кроз примере „великих личности“. Најопширнији сегмент посвећен је Јованки Орлеанки,¹⁴⁴² док се друге жене, попут царице Јелене, јављају само у готово успутним, напоменама.¹⁴⁴³ Женско искуство је тако сведено на индивидуалне изузетке, без ширег контекста о родним односима у прошлости.

Гимназијски уџбеник за други разред који је био у употреби током деведесетих година издваја се тиме што укључује историјски извор чија је ауторка жена — одломак из *Алексијаде* Ане Комнин.¹⁴⁴⁴ Иако је реч о ретком примеру уџбеничке употребе женског ауторства, овај материјал није праћен широм дискусијом о положају образованих жена или женском писању у средњем веку. Са друге стране, уџбеник за каснији разред доноси већи број визуалних и текстуалних примера женских владара и политичких фигура: портрете Елизабете I, Марије Тјудор,¹⁴⁴⁵ Катарине Велике¹⁴⁴⁶ и Марије Терезије.¹⁴⁴⁷ Ипак, ови примери махом остају биографски и фокусирани на индивидуалне политичке учинке, без покушаја повезивања са ширим структурама женске моћи или ограничењима женског положаја. Укључивање одломка из дела историчарке Е. И. Заозерске¹⁴⁴⁸ представља ретку референцу на жене у савременој историографији.

У завршним разредима и основне школе и гимназије бележи се појављивање познатих списатељица, Исидоре Секулић и Десанке Максимовић, али су оне наведене само иницијалима,¹⁴⁴⁹ што умањује њихову видљивост. Упадљива је у уџбенику за основну школу и фотографија демонстрација 27. марта 1941. године, на којој је велики број жена у првим редовима,¹⁴⁵⁰ али ова визуална чињеница није пропраћена текстуалном анализом или тумачењем њихове улоге у догађају. У сличном тону, у гимназијском уџбенику појављује се снажан визуални мотив женског искуства рата — фотографија жена које „*по цичи зиме носе рањенике*“ у Босанској крајини 1943. године.¹⁴⁵¹ Међутим, овај приказ није уклопљен у шире објашњење учествовања жена у Народноослободилачкој борби (НОБ-у) или у анализу њихових ратних улога.

Преглед школских књига из историје објављених у Србији између 2001. и 2016. године показује да је присуство жена у наставним материјалима постепено расло, али да је и даље углавном остало фрагментарно, биографски оријентисано и ретко интегрисано у шири

¹⁴⁴⁰ Ракић, *Историја за 5. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1995, 57-58.

¹⁴⁴¹ *Исто*, 85.

¹⁴⁴² Михалчић, *Историја за 6. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1995, 59-60.

¹⁴⁴³ *Исто*, 80.

¹⁴⁴⁴ Ћирковић, *Историја за II разред гимназије*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1996, 49.

¹⁴⁴⁵ Перовић, Новаковић, *Историја за III разред гимназија*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1994, 48.

¹⁴⁴⁶ *Исто*, 55.

¹⁴⁴⁷ *Исто*, 61.

¹⁴⁴⁸ *Исто*, 56.

¹⁴⁴⁹ Гаћеша, Младеновић-Максимовић, Живковић, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1993, 95.

¹⁴⁵⁰ *Исто*, 102.

¹⁴⁵¹ *Исто*, 210.

историјски наратив. Иако се жене појављују у различитим улогама — као владарке, уметнице, научнице, ратнице, политичарке или симболи културних промена — њихова искуства најчешће су представљена као допуна „главној“ историји, а не као њен саставни део. Уџбеници основне школе углавном нуде појединачне примере, док гимназијски уџбеници уносе више садржаја, али и даље без доследне родне перспективе.

Уџбеници за пети разред представљају жене у контексту старих цивилизација. У различитим издањима појављују се Хатшепсут, Нефертити, Клеопатра, као и описи положаја жена у Месопотамији, Египту и Грчкој.¹⁴⁵² Иако су ови сегменти често праћени илустрацијама, дидактички апарат је минималан. Ретко се постављају питања која би подстакла критичко размишљање о родним улогама или историјским неједнакостима. У појединим случајевима, попут описивања Спартанки или жена у Атини, уџбеници репродукују традиционалне представе о женској храбрости или подређености, али без дубљег контекста.¹⁴⁵³

У вишим разредима проширује се спектар женских ликова, али и даље углавном кроз биографске фрагменте: Јованка Орлеанка, Јефимија, Јелена Драгаш. У једном од издања у коме је обрађен период средњег века, жене добијају више простора, укључујући описе њиховог правног положаја, брачних односа и религијских норми, као и задатке који подстичу анализу визуалних извора.¹⁴⁵⁴ Ипак, и овде је приступ више дескриптиван него аналитички, а женска искуства се углавном третирају као допуна „главној“ историји. Гимназијски уџбеници показују значајан помак. У једном издању цело потпоглавље посвећено је жени у средњем веку, укључујући њен симболички статус, култ женских светитељки и реалност свакодневног живота.¹⁴⁵⁵ Овде се први пут јавља систематичнији покушај да се жене представе као историјски субјекти, а не само као пратеће фигуре. Такође су често укључене византијска царица Теодора, Елеонора од Аквитаније и друге историјске личности, али и даље без дубље анализе родних односа.

Касније у школовању ученици настављају да се сусрећу са биографским приступом: Косем султанија, Марија Терезија, Катарина Велика, Персида Карађорђевић, Томанија Обреновић, Стака Скендерова, Милица Стојадиновић Српкиња. Иако је број женских ликова релативно велик, њихова улога је углавном представљена кроз индивидуалне животне приче, а не као део ширих друштвених процеса. Уџбеници ретко користе ове примере да би проблематизовали положај жена, родне норме или структуре моћи. Насупрот овоме, уџбеници за завршне разредe с почетка 21. века почели су са увођењем теме женске еманципације, посебно у контексту либерализма, марксизма и Првог светског рата. У издањима из 2002. и 2005. године жене се појављују као раднице, уметнице (Надежда Петровић, Исидора Секулић), књижевнице (Вирцинија Вулф), али и као краљице и политичке фигуре (Наталија, Драга Машин).¹⁴⁵⁶ Аутори једног од уџбеника додају и Розу Луксембург, Милунку Савић и Јасну Шекарић, што указује на шири спектар женских искустава.¹⁴⁵⁷ Ипак, и овде је приступ више илустративан него аналитички. Жене се појављују као појединачни примери, али не и као део структурне историје.

Гимназијски уџбеници највише простора посвећују женама, посебно у контексту Првог светског рата, међуратне културе и покрета за женска права. У једном издању налази се цело поглавље о женској еманципацији, као и сегмент о женама ратницама са фотографијама Милунке Савић, Живане Терзић и Јелене Шаулић.¹⁴⁵⁸ Уџбеници такође укључују уметнице,

¹⁴⁵² На пример: Катић, Ферјанчић, *Историја за 5. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 2004, 46-47.

¹⁴⁵³ Приказ скулптуре Спартанке уз коментар да су својим мужевима говориле када су кретале у рат „Врати се са штитом или на њему“. Исто, 77.

¹⁴⁵⁴ Шуица, Радић, *Историја за шести разред*, Фреска, 2012, 92-93.

¹⁴⁵⁵ Марјановић-Душанић, Шуица, *Историја за II разред гимназије*, Завод за уџбенике, 2009, 110-111.

¹⁴⁵⁶ Ковачевић, Микавица, Бешлин, Шимуновић Бешлин, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 2002, 31; Рајић, Николић, Јовановић, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 2005, 46, 87, 101, 123.

¹⁴⁵⁷ Вајагић, Стошић, *Историја за осми разред*, Klett, 2010, 71, 84, 192.

¹⁴⁵⁸ Љушић, Димић, *Историја 3/4*, Фреска, 2016, 71.

научнице и активисткиње (Вирџинија Вулф, Исидора Секулић, Марија Кири), као и теме попут хипи покрета и савремених борби за женска права. Уџбеник издавачке куће Клет из овог периода представља најбогатији пример. Поред Драге Љочић, Јелисавете Начић, Надежде Петровић и Милунке Савић, овде се укључује и Долорес Ибарури, Милена Павловић-Барили, Ксенија Атанасијевић, Диана Будисављевић, Олга Поповић Дедијер, Валентина Терјешкова, а помињу се и политичарке светског формата — Голда Меир, Индира Ганди, Маргарет Тачер и Ангела Меркел — уз задатак ученицима да истраже њихове биографије.¹⁴⁵⁹ Ово је један од ретких уџбеника који жене укључује у историју политичког лидерства, а не само у културну или хуманитарну сферу.

Тенденција укључивања жена и женских искустава у различитим историјским епохама одржала је и, чак, учврстила своје постојање у уџбеницима писаним према реформисаним програмима наставе и учења, штампаним након 2017. Већ у два анализирана издања уџбеника за пети разред, налази се фотографија храма и бисте Хатшепсут, уз напомену да је она била „једина жена која је као фараон владала старим Египтом“.¹⁴⁶⁰ Трећи уџбеник за исти разред, пак, приказује само фотографију храма,¹⁴⁶¹ али што је наставнику довољно да покрене тему о женама владаркама у земљама старог истока. О женама се такође говори у контексту свакодневног живота у Египту, где се истиче њихова улога у друштву и домаћинству.¹⁴⁶² Сличан је случај и са описом положаја жена у старој Грчкој и Риму.¹⁴⁶³ Ауторка Заводовог уџбеника помиње песникињу Сапфо,¹⁴⁶⁴ док се у другим уџбеницима појављују друге женске личности из те историјске епохе.

Гимназијски уџбеници, који обрађују исти хронолошки период, на врло сличан начин укључују жене. То је и даље или само у контексту владарки, попут посебног сегмента на крају лекције „Египатски владари – жене“ у једном од истражених издања¹⁴⁶⁵ или у деловима лекција која се баве искључиво положајем жена, свакодневним животом, и односима између мушкараца и жена у одређеном друштву античког света.¹⁴⁶⁶ Женски ликови приказани су као илустрације централног текста, било за поменуте целине, било у контексту античких божанстава која су представљана у женском облику.¹⁴⁶⁷ Један од уџбеника, у одломку из извора на крају наставне теме, анализира пример брачног уговора из Вавилона, из 6. век пре н.е. Овом приликом постављено је и питање које се тиче позиције жене у друштву – „Да ли је млада једна од уговорних страна?“¹⁴⁶⁸ Ово питање би могло да подстакне даље истраживање и учење о женама у антици. Такође, у истом уџбенику, историја жена је укључена и у друге лекције, попут оних које обрађују свакодневни живот и одевање у антици.¹⁴⁶⁹ Поред ових примера, за разумевање ове теме добро је истаћи и да уџбеници других издавачких кућа на крају појединих лекција доносе питања, попут – „Како су регулисана права жена и деце у модерним друштвима?“¹⁴⁷⁰ која отварају могућност проматрања ове теме кроз друге хронолошке и географске перспективе.

Положај жена у средњем веку представљен је различитим приступима у уџбеницима за шести разред. У једном издању се анализирају институција брака, женска задужења и

¹⁴⁵⁹ Радојевић, *Историја IV*, Klett, 2014, 341.

¹⁴⁶⁰ Смирнов Бркић, *Уџбеник за пети разред*, Завод за уџбенике, 2018, стр. 58; Живковић, Недовић, *Уџбеник за пети разред*, Klett, 2018, 43.

¹⁴⁶¹ Стефановић, Ферјанчић, Недељковић, *Уџбеник за пети разред*, Фреска, 2018, 39.

¹⁴⁶² *Исто*, 60.

¹⁴⁶³ *Исто*, 101-102, 139-140.

¹⁴⁶⁴ Смирнов Бркић, *Уџбеник за пети разред*, Завод за уџбенике, 2018, 98.

¹⁴⁶⁵ Лопандић, Миликић, Милиновић, *Историја за први разред*, Нови Логос, 2020, 73.

¹⁴⁶⁶ Лопандић, Миликић, Милиновић, *Историја за први разред*, Нови Логос, 2020, 149, 160, 232, 234-235;

Вујчић, *Историја за први разред*, Фреска, 2020, 170-171; Лазаревић, *Историја за први разред*, Завод за уџбенике, 2023, 122, 123, 128-129, 133.

¹⁴⁶⁷ Вујчић, *Историја за први разред*, Фреска, 2019, 206, 245-246.

¹⁴⁶⁸ *Исто*, 185.

¹⁴⁶⁹ *Исто*, 238-241.

¹⁴⁷⁰ Лазаревић, *Историја за први разред*, Завод за уџбенике, 2023, 129.

свакодневни живот, уз фотографије које приказују жене у различитим пословима.¹⁴⁷¹ Друго помиње жене у контексту владарки, попут кнегиње Милице, енглеских краљица Мери и Елизабете Тјудор и у дискусији о прогону вештица,¹⁴⁷² док је у трећем положај жена обрађен у оквиру свакодневног живота.¹⁴⁷³

Гимназијски уџбеници који обрађују период средњег века праве посебан осврт на Јованку Орлеанку, чији се лик и дело прати и кроз анализу феномена дугог трајања. Један од уџбеника нуди неколико страна на тему приватног живота жена,¹⁴⁷⁴ док други садржи и лекције посвећене женском образовању, породичној заједници, али и проматрању учења о женама у контексту друштвеног памћења.¹⁴⁷⁵ Наиме, аутори овог уџбеника остављају отворено за разматрање да ли је истицање из данашње перспективе појединки које су имале одређену улогу у прошлости заправо разумевање те епохе.¹⁴⁷⁶ Тачније, аутори су навели да „*понекад позивање на некадашња права и повластице и/или државне границе, који се претенциозно називају „историјски“ може имати врло лоше последице у садашњем тренутку*“. Другим речима, хтели су да истакну да понекад тежња за повезивањем са припадницима сопствене групе или заједнице из прошлости, кроз призму доброг насупрот лошем, може довести до потенцијалног занемаривања комплексних односа који карактеришу одређене епохе.

О женама у периоду средњег и раног модерног века, ученици могу читати у централном тексту ових уџбеника, али и кроз питања и задатке који им се нуде. У једном издању уџбеника на пример, кроз анализу извора може се сазнати више о Хипатијином животу;¹⁴⁷⁷ или у другом где се кроз пројектни задатак о анализи дела архиепископа Данила II могу истражити српске краљице,¹⁴⁷⁸ односно научити више о деспотици Ирини Кантакузин и њеној улози у народној поезији као Проклетој Јерини.¹⁴⁷⁹ Једино анализирано издање уџбеника за потребе природно-математичког смера, које обухвата хронолошки нешто дужи период и сеже нешто даље у 19. век, доноси и одломак из извора који описује удају Петрије, ћерке Кнеза Милоша. Овде јесте на централном месту прича о моди и обичајима, али са главним женским јунаком.¹⁴⁸⁰

Модерно доба доноси у уџбеницима приказе положаја жена кроз разноврсне аспекте њиховог живота и деловања. Аутори једног од уџбеника описују свакодневни живот жена у градовима и селима,¹⁴⁸¹ борбу за право гласа¹⁴⁸² и женски активизам у оквиру лекција о феминизму.¹⁴⁸³ Такође, истичу жене попут краљице Наталије Обреновић, Драге Машин и хероина Првог светског рата, док у лекцији „Друштво и идеје“ говоре о писмености и о образовању женске деце и девојака, где потом следе биографије Драге Љочић, Јелисавете Начић, и Катарине Ђорђевић-Мировук.¹⁴⁸⁴ У другом уџбенику за исти разред могу се наћи и текстови о Катарини Великој, кнегињи Љубици и другим женама владаркама.¹⁴⁸⁵ О положају жена у црногорском друштву, ученици у овом уџбенику могу да уче и из одломка Законика кнеза Данила.¹⁴⁸⁶ Насупрот овоме, издваја се једно од издања где су само маргинално обрађене жене и где је наведено тек неколико примера, као што су краљица Викторија, краљица Наталија

¹⁴⁷¹ Шуица, Радић, Јелић, *Уџбеник за шести разред*, Фреска, 2018, 77-78.

¹⁴⁷² Раде Михаљчић, *Уџбеник за шести разред*, Завод за уџбенике, 2019, 130, 151, 154.

¹⁴⁷³ Коматина, Јеврић, Живковић, Недовић, Поповић, *Уџбеник за шести разред*, Klett, 2019, 142.

¹⁴⁷⁴ Радић, Рашковић, *Историја за други разред*, Фреска, 2020, 265-267.

¹⁴⁷⁵ Митровић, Васин, *Историја за други разред*, Завод за уџбенике, 2021, 266, 281-282, 309.

¹⁴⁷⁶ *Исто*, 309.

¹⁴⁷⁷ Радић, Рашковић, *Историја за други разред*, Фреска, 2020, 269.

¹⁴⁷⁸ Митровић, Васин, *Историја за други разред*, Завод за уџбенике, 2021, 180.

¹⁴⁷⁹ *Исто*, 313.

¹⁴⁸⁰ Лопандић, Колаковић, Милиновић, *Историја за други разред*, Нови Логос, 2020, 343.

¹⁴⁸¹ Рајић, Леовац, *Уџбеник за седми разред*, Фреска, 2020, 56-59.

¹⁴⁸² *Исто*, 77. Овде се помиње борба жена за право гласа и наводи се да је у неким земљама оно и даље ограничено или га уопште немају. Помиње се да су у Србији добиле право 1945, а у Швајцарској 1971.

¹⁴⁸³ *Исто*, 89-90.

¹⁴⁸⁴ *Исто*, 118, 121, 129-130, 183-184.

¹⁴⁸⁵ Поповић, Живковић, Недовић, Тодосијевић, Петровић Тодосијевић, *Уџбеник за седми разред*, 2020, Klett, 83, 123.

¹⁴⁸⁶ *Исто*, 91.

и сликарка Надежда Петровић.¹⁴⁸⁷ Феминизам уопштено и покрет сифражеткиња приказани су у кратким цртама у сва три анализирана издања уџбеника за седми разред. У националној историји је обрађен доста оскудно, најчешће кроз биографије и делатност појединих жена које су успешно превазишле друштвена ограничења 19. века (попут већ поменутих: Драге Љочић, Јелисавете Начић и Катарине Ђорђевић-Миловук).¹⁴⁸⁸ Гимназијски уџбеници који покривају исти историјски период, а који су анализирани за потребе ове тезе, акценат су превасходно ставили на владарке или истакнуте појединке које су на одређени начин пореметиле до тада устаљене друштвене норме.

У погледу улоге жена у савременој историји, један од уџбеника за осми разред обрађује права жена у периоду између два светска рата, где се, између осталог, наводе личности попут Коко Шанел, Вирџиније Вулф и Милене Павловић Барили.¹⁴⁸⁹ Помиње се и Диана Будисављевић, првенствено у контексту спасавања српске деце из усташког логора.¹⁴⁹⁰ Други уџбеник истиче Розу Луксембург као значајну личност комунистичког покрета у Немачкој, као и проблеме са образовањем женске деце у Косовско-митровачком срезу.¹⁴⁹¹ У њему се детаљно говори о Диани Будисављевић, али и о Рози Паркс као симболу борбе за људска права.¹⁴⁹² Жена је у Клетовом издању уџбеника за исти разред представљена као важан друштвени чинилац кроз историју. Овде је посебна пажња посвећена сифражеткињама, женама у науци, уметности и књижевности,¹⁴⁹³ али и њиховој улози у Другом светском рату и НОБ-у, где се помињу бројне хероине и приказује њихов допринос.¹⁴⁹⁴ Овај уџбеник пружа и врло јединствена сведочења о рату из угла жена. Тако ученици могу прочитати одломак из романа *Рат нема женско лице* Светлане Алексејевич који из женске перспективе говори о страхотама совјетског ратишта, опроштајно писмо партизанке и секретарке месног комитета у Приједору, Мире Цикоте, или нешто више о мемоарима Саше Божовић – *Теби, моја Долорес*.¹⁴⁹⁵ Уџбеници за завршне разреде гимназије помињу важне тренутке за моменте женске еманципације у 20. веку, али значајно мање него уџбеници за основну школу.

Етно-националне и верске мањине и суседни народи

Уџбеници историје објављени у Србији током 1990-их година показују значајну присутност суседних народа, али и различит третман верских и националних мањина — како оних унутар историјских држава, тако и на просторима који су непосредно граничили са српским етничким корпусом. Старије студије на ову тему, које су носиле и додатну компаративну димензију са уџбеницима коришћеним у ранијим периодима (и из времена Краљевине и социјалистичке Југославије), говоре о осетној промени садржаја која се догодила деведесетих година у односу на деценију раније, нарочито према представљању несловенских суседа и мањина.¹⁴⁹⁶ Анализа наставних садржаја од основне до средње школе, рађена за потребе ове тезе, указује на комбинацију традиционалних националних наратива, дескриптивних историјских прегледа и елемената који рефлектују политичко-друштвени контекст деведесетих година. Такође је врло важно нагласити да је у периоду коришћења ових уџбеника географска и политичка слика југословенске државе још увек била неизвесна и да је из тог разлога доста простора посвећено народима, народностима и националним мањинама које су некада настањивали заједнички

¹⁴⁸⁷ Бонцић, Николић, *Уџбеник за седми разред*, Завод за уџбенике, 2020, 109-110, 136, 186-187.

¹⁴⁸⁸ Рајић, Леовац, *Уџбеник за седми разред*, Фреска, 2020, 130.

¹⁴⁸⁹ Димић, Раковић, *Уџбеник за осми разред*, Фреска, 2020, 27, 29, 76.

¹⁴⁹⁰ *Исто*, 141.

¹⁴⁹¹ Бонцић, Николић, *Уџбеник за осми разред*, Завод за уџбенике, 2021, 18, 74.

¹⁴⁹² *Исто*, 105, 157.

¹⁴⁹³ Тодосијевић, Петровић Тодосијевић, *Уџбеник за осми разред*, Klett, 2021, 28-29.

¹⁴⁹⁴ *Исто*, 118.

¹⁴⁹⁵ *Исто*, 86, 114-115, 118.

¹⁴⁹⁶ Компаративна анализа приказивања националних мањина и несловенских суседа у уџбеницима коришћеним у Србији од 1918. до 2000. године представљена је у: Z. Janjetović, "National minorities and non-Slav neighbours in Serbian textbooks," *Internationale Schulbuchforschung*, 23(2), 2001, 201-214, 213.

простор. Из истог разлога је на појединим местима тешко разлучити када се говори о историји мањинске групе, а када о суседном народу.

У уџбенику за шести разред, који је био коришћен током ове деценије, суседни словенски народи — Словенци и Хрвати — заузимају изразито видљиво место, кроз детаљно представљене лекције о њиховим средњовековним државама.¹⁴⁹⁷ Словенци су описани кроз раноисторијске политичке творевине као што су Самов племенски савез и Карантанија, уз наглашавање односа са Францима и каснијим Немцима, али са истовременим фокусом на очувању језика, обичаја и културе.¹⁴⁹⁸ Пратећа карта приказује историјске и савремене просторе насељавања Словенаца. Хрвати се такође обрађују кроз ранофеудалну државу, са јасним нагласком на однос доминантног народа и зависног становништва у оквиру угарске државе, што је један од првих јасних примера анализе мањинског положаја у уџбеницима (лекција „Угарска држава и Јужни Словени“). Бугари су на страницама истог уџбеника представљени у засебној, богато илустрованој лекцији,¹⁴⁹⁹ што указује на њихов значај у регионалној историји и на педагошку намеру да се нагласи мултинационални и мултирелигијски карактер Балкана. Исти образац јавља се и у гимназијском уџбенику који се бави истом историјском епохом, где се цело поглавље под називом „Јужнословенски народи и њихови суседи од 12. до 14. века“ развија као систематичан преглед културе, привреде, друштва и политике код Словенаца, Хрвата, Бугара и у Дубровнику,¹⁵⁰⁰ чинећи ове народе равноправним делом регионалне историјске целине.

Посебан значај у уџбеницима дат је Албанцима. Цела лекција једне од књига за основну школу посвећена је историји Албанаца кроз наратив о пореклу које сеже од староседелачких Илира, затим мешању са другим балканским народима и дуготрајном положају под туђом влашћу. Посебно се истичу рани албански писани споменици (из 14. века) и прва штампана књига (1555), што је ретко детаљан културно-историјски приказ за уџбенике овог периода. Лик Скендербега је визуално и текстуално наглашен.¹⁵⁰¹ Влашка и Молдавија такође добијају засебне лекције,¹⁵⁰² што указује да се њихова историја сматрала саставним делом регионалног контекста, иако се не третирају као мањине већ као суседне политичке јединице. Исти народи су присутни и у уџбенику за гимназију из тог периода, где се даје још шири спектар података, уз продубљену анализу политичких и културних процеса.¹⁵⁰³

У уџбеницима у којима се обрађује модерна историја, положај хришћанских народа под османском влашћу добија значајно место, при чему се многе групе (Грци, Бугари, Албанци, Македонци, Срби и део Хрвата) изричито именују као „поробљени народи“.¹⁵⁰⁴ Наводи о „суровом угњетавању“ и „неравноправном положају“ показују јасан вредносни став, а исламизација у Босни и Херцеговини описана је као процес у ком су становници „сачували језик и неке обичаје, али су се преко вере везали за османлијску власт“. Видљиво је да религијски идентитет игра централну улогу у тумачењу историјских процеса, што се може повезати са савременим политичким контекстом 1990-их. Положај православних Срба у Далмацији под млетачком и хабзбуршком управом описује се кроз негативне односе са католичким клером, који је назван „верски фанатичан“.¹⁵⁰⁵ Овакве формулације указују на појачан конфесионални наратив у време ратних сукоба на простору некадашње југословенске државе.

Исти уџбеник обрађује питање Срба у Угарској, али и шири мултинационални контекст (Немци, Мађари, Буњевци, Словаци, Русини, Румуни). Наведено је да су разлике у положају

¹⁴⁹⁷ Михаљчић, *Историја за 6. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1995, 34-40, 87-88.

¹⁴⁹⁸ *Исто*, 34-35.

¹⁴⁹⁹ *Исто*, 99-103.

¹⁵⁰⁰ Ћирковић, *Историја за II разред гимназије*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1996, 132, 139, 150.

¹⁵⁰¹ Михаљчић, *Историја за 6. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1995, 104-107.

¹⁵⁰² *Исто*, 108-109.

¹⁵⁰³ Ћирковић, *Историја за II разред гимназије*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1996, 154, 157.

¹⁵⁰⁴ Перовић, Стругар, *Историја за 7. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1994, 29-32.

¹⁵⁰⁵ *Исто*, 50.

проишле из различитих привилегија, што указује на рано схватање појма националне и верске мањине у модерном смислу.¹⁵⁰⁶ Са друге стране, у завршним разредима национално питање у Аустро-Угарској представља се у посебним лекцијама, где се помињу Словаци, Русини, Румуни, Хрвати и Словенци, а посебно и Срби. Лекције о Србима у Хрватској, Славонији и Далмацији дају детаљне демографске податке (нпр. 27% Срба према попису из 1869), као и описе политичких и културних конфликта, посебно око признавања Срба као посебног народа.¹⁵⁰⁷ Нарочито значајни су одељци о националном покрету Албанаца, који указују на јачање албанског националног идентитета и препорода у 19. веку.¹⁵⁰⁸

У завршним разредима и основне школе и гимназије, националне мањине у Краљевини СХС/Југославији и СФРЈ представљене су кроз одредбе Видовданског устава, а именоване су бројне групе: Немци, „Шиптари“ (аутори су искористили ову реч уместо речи „Албанци“), Мађари, Румуни, Словенци.¹⁵⁰⁹ Уџбеници из 1993–1994. укључују и интерпретацију политичких питања 1970-их и 1980-их, посебно на Косову и Метохији.¹⁵¹⁰ Формулације о „системском спровођењу сепаратизма“, „притиску на српско и црногорско становништво“ и „досељавању Албанаца из Албаније“ одражавају политичку климу времена у ком су уџбеници писани и излазе из оквира неутралне наставне интерпретације.

Једини сегмент у коме се мањине јављају као жртве геноцида јесте опис усташких логора смрти у уџбенику четврти разреда гимназије, где се као главне жртве наводе Срби, Црногорци, Јевреји и Роми.¹⁵¹¹ Ово представља један од ретких примера систематичног третирања страдања етничких мањина који није искључиво повезан са српским страдањем.

Уџбеници историје за основне и средње школе, публиковани у периоду од 2001. до 2016. године, тему етно-националних и верских мањина, као и односа са суседним народима, обрађују кроз дуги временски распон – од антике и средњег века до модерног доба – али са значајним разликама у интерпретацији, тону и степену аналитичности. Балкан се у овим уџбеницима готово увек појављује као простор сусрета, прожимања и сукоба различитих култура, религија и политичких система, при чему се та вишеслојност не тумачи увек на историографски уравнотежен начин.

У нижим разредима основне школе, нарочито у петом и шестом разреду, доминира описни и релативно неутралан приступ. Једно од издања уџбеника за прву годину учења историје цело поглавље о централном Балкану под римском влашћу¹⁵¹² користи да би се показало рано укључивање овог простора у шири империјални систем, без изразитог вредносног суда о положају различитих етничких и верских група. Слично томе, уџбеници за шести разред углавном истичу процес насељавања и формирања раносредњовековних држава Јужних Словена (Карантанија, Хрватска, Бугарска, Македонија), као и покрштавање Срба и других словенских народа, које се тумачи и као религијски и као политички процес.¹⁵¹³ Посебно је значајно што се у једном од уџбеника покрштавање Словена јасно повезује са Римом и Цариградом као центрима утицаја, чиме се ученицима указује на геополитичку димензију верских процеса.

Питање верских мањина у овом узрасту појављује се и кроз дидактичке задатке који подстичу толеранцију, као што је анализа одломка из Курана о односу према другим монотеистичким религијама,¹⁵¹⁴ или упоредни задатак о православним, католичким и

¹⁵⁰⁶ Исто, 53-58.

¹⁵⁰⁷ Гаћеша, Младеновић-Максимовић, Живковић, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1993, 32, 36-41.

¹⁵⁰⁸ Исто, 47-48.

¹⁵⁰⁹ Исто, 89.

¹⁵¹⁰ Исто, 153-155.

¹⁵¹¹ Гаћеша, Живковић, Радовић, *Историја за III и IV разред гимназије*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1994, 170-172.

¹⁵¹² Катић, Ферјанчић, *Историја за 5. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 2004, 178-185.

¹⁵¹³ Михаљчић, *Историја за шести разред*, Завод за уџбенике, (2008-2010), стр. 50-51; Шуица, Радић, *Историја за шести разред*, Фреска, 2012. (3. издање), 62-65.

¹⁵¹⁴ Шуица, Радић, *Историја за шести разред*, Фреска, 2012. (3. издање), 50.

исламским богомољама у једном од анализираних гимназијских уџбеника „друге“ генерације.¹⁵¹⁵ Ови примери показују потенцијал уџбеника да се тема верских разлика обради у интеркултуралном кључу, иако тај приступ није уједначен у целом корпусу.

У средњовековном контексту, етничке и верске мањине се најчешће појављују кроз примере Саса као рударске мањине у српским земљама,¹⁵¹⁶ као и кроз опис Албанаца у 13. веку и њихових обласних господара.¹⁵¹⁷ У овим деловима тон је углавном информативан, без наглашене вредносне интерпретације.

Међутим, са преласком у више разреде основне школе, посебно у седмом разреду, наратив о мањинама и суседним народима постаје изразито вредносно обојен, нарочито у уџбенику издања Завода за уџбенике. Цела тема о Србима у Османском царству испуњена је снажно емотивним језиком. Исламизација се дефинише као „*најгора и по последицама најдалекосежнија негативна последица у повести српског, али и других балканских народа*“, при чему се, као што је раније поменуто, Албанци и Бошњаци посебно издвајају као примери.¹⁵¹⁸ Оваква употреба колективних заменица и моралних квалификација представља јасан отклон од академског стила и уводи национално ексклузиван дискурс у школски уџбеник. Исти уџбеник показује јасну дихотомију у приказу империјалних система. Османско царство се готово искључиво повезује са „*јадом и тугом*“, док се Хабзбуршка монархија представља као простор културног напретка, просвећености и верске толеранције, нарочито кроз Патент о верској толеранцији Јосифа II из 1781. године.¹⁵¹⁹ Сеобе Срба се описују као „*зла коб српског народа*“, ¹⁵²⁰ што додатно појачава наратив жртве.

Супротан пример представља уџбеник за исти разред, али у издању друге издавачке куће, који исте процесе обрађује знатно умеренијим и аналитичнијим језиком. Положај хришћана и Јевреја у Османском царству описује се као правно неравноправан, али историјски контекстуализован, уз објашњење милетског система и економских мотива за прелазак у ислам.¹⁵²¹ Исламизација се дефинише као „*процес добровољног или принудног преласка у ислам*“, без моралне осуде, а посебно се наглашава њена неравномерност и различити локални узроци.¹⁵²² Теме о суседним народима – Хрватима, Мађарима, Албанцима, Румунима, Грцима и Јеврејима – у овом уџбенику углавном су представљене кроз политичке и друштвене процесе, уз мање вредносних судова. Тако се, на пример, Призренска лига дефинише као „*први политички знак националног буђења Арбанаса*“, али се истовремено наводе и последице по српско становништво на Косову и Метохији, укључујући исељавање око 100.000 Срба.¹⁵²³ Ипак, ни овде не изостаје веза између историјског наратива и савременог политичког контекста настанка уџбеника, што се може уочити у избору података. Односи на Косову и Метохију и даље нису решени.

У гимназијским уџбеницима, посебно у издању из 2007. године, тема Балкана добија шири цивилизацијски оквир. Балкан се дефинише као простор вишеструких подела – верских, културних, политичких и идеолошких, а појам „балканизације“ се проблематизује као западни конструкт и стереотип.¹⁵²⁴ Ипак, и овде се појављује снажан емотивни тон, нарочито у описима девширме као „*врхунца суровости према хришћанским породицама*“¹⁵²⁵ или у сегменту о „страху“ у ком се говори да су „*наши преци живели у сталној несигурности од Турака, глади*

¹⁵¹⁵ Марјановић-Душанић, Шуица, *Историја за II разред гимназије*, Завод за уџбенике, 2009, 121.

¹⁵¹⁶ Шуица, Радић, *Историја за шести разред*, Фреска, 2012, стр. 116; Пириватрић, *Историја II*, Klett, 2014, 236-237.

¹⁵¹⁷ Пириватрић, *Историја II*, Klett, 2014, стр.142-143; Марјановић-Душанић, Шуица, *Историја за II разред гимназије*, Завод за уџбенике, 2009, 187.

¹⁵¹⁸ Љушић, *Историја за седми разред*, Завод за уџбенике, 2008, 42-53.

¹⁵¹⁹ *Исто*, 59.

¹⁵²⁰ *Исто*, 60.

¹⁵²¹ Антић, Бонцић, *Историја 7*, Логос, 2012, 46-47.

¹⁵²² *Исто*, 50-55.

¹⁵²³ *Исто*, 190.

¹⁵²⁴ Љушић, *Историја за трећи разред гимназије*, Завод за уџбенике, 2007, 308-313.

¹⁵²⁵ *Исто*, 73.

и куле“.¹⁵²⁶ Овакви примери поново показују колико се граница између научног и национално-емотивног дискурса у овим уџбеницима често брише.

Остали анализирани уџбеници за трећи разред гимназије, посебно поједина издања, одликују се умеренијим, академским језиком и чешћом употребом статистичких података, табела и графика. У њима се друштвени и верски односи у Османском царству приказују аналитички, кроз опис система, пореских обавеза и правног положаја становништва, као и кроз објашњења процеса исламизације и аграрних промена (читлучење) које су утицале на различите друштвене групе.¹⁵²⁷ Нарочита пажња посвећена је српском становништву у Османском и Хабзбуршком царству и Млетачком републици, као и миграцијама и сеобама, које се интерпретирају као последица политичких, економских и верских притисака, али и као фактор дубоких демографских и конфесионалних промена на Балкану.¹⁵²⁸

Истовремено, у уџбеницима за основну школу, нарочито у издањима из 2002. и 2005. године, приметан је изразито национално обојен дискурс. Односи са суседним народима – Албанцима, Хрватима, Бугарима, Мађарима – често су представљени конфликтно, уз наглашавање насиља, асимилационих политика и угрожености српског становништва. Посебно је изражен такав приступ у приказу Старе Србије и Косова и Метохије, где се говори о сталном осипању српског становништва, „албанском насиљу“, присилној исламизацији и великом броју избеглица, уз навођење конкретних, али ретко контекстуализованих података.¹⁵²⁹ Албанци се у тим уџбеницима често приказују као историјски пасиван или завистан актер, док се ослобођење територије која ће касније постати Албаније доводи у директну везу са деловањем српске војске у Балканским ратовима.¹⁵³⁰

Верске разлике се у већини уџбеника користе као кључни оквир за тумачење националних идентитета. Муслимани у Босни и Херцеговини се у појединим издањима експлицитно дефинишу као „исламизовани Срби“,¹⁵³¹ док се аустроугарска политика стварања „босанске нације“ интерпретира као усмерена против српских, а понекад и хрватских националних интереса.¹⁵³² Ипак, друга гимназијска издања чешће настоје да прикажу сложеност тих процеса, укључујући покушаје сузбијања верских сукоба и изградње наднационалних идентитета, као и мултиетнички карактер покрета попут Младе Босне.¹⁵³³ Приказ националних мањина у Краљевини СХС такође варира. У старијим уџбеницима Македонци и Црногорци се за период до 1945. године не препознају као посебне нације, док се Албанци означавају термином „Шиптари“, без критичког осврта на политичке импликације употребе таквог језика у савременим околностима.¹⁵³⁴ Новија издања, иако задржавају доминантно државни и српски оквир, чешће користе табеле и карте како би ученици самостално анализирали национални и верску структуру становништва и уочили сложеност односа унутар заједничке државе.¹⁵³⁵

У најновијим уџбеницима, који су у употреби након реформе која је отпочела 2017. године, пружају се разноврсне информације о положају националних и верских мањина у различитим историјским периодима. Ове теме су обрађене кроз различите аспекте, омогућавајући ученицима дубље разумевање друштвених, политичких и културних околности.

Живот српског становништва, као и других неосманских и немуслиманских група у Османском царству, представљен је у оквиру једног од анализираних издања за седми разред. Прича о реформама из 1839. и 1856. године, које су настојале да успоставе једнакост међу

¹⁵²⁶ Исто, 83.

¹⁵²⁷ Дабић, Антоловић, Омчикус, *Историја III*, Klett, 2015, 98-110, 141-142.

¹⁵²⁸ Исто, 128-140.

¹⁵²⁹ Ковачевић, Микавица, Бешлин, Шимуновић Бешлин, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 2002, 41-42.

¹⁵³⁰ Исто, 63-64.

¹⁵³¹ Исто, 45.

¹⁵³² Радојевић, *Историја IV*, Klett, 2014, 73.

¹⁵³³ Љушић, Димић, *Историја 3/4*, Фреска, 2016, 53.

¹⁵³⁴ Ковачевић, Микавица, Бешлин, Шимуновић Бешлин, *Историја за 8. разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, 2002, 122.

¹⁵³⁵ Радојевић, *Историја IV*, Klett, 2014, 176-177; Љушић, Димић, *Историја 3/4*, Фреска, 2016, 129.

поданицима без обзира на веру и етничку припадност, илуструје да ови напори ипак нису били успешни.¹⁵³⁶ Посебна пажња посвећена је Србима у јужној Угарској, Хрватској, Славонији и Далмацији.¹⁵³⁷ У оквиру анализе Тајне конвенције из 1881. године, ученици су подстакнути да истраже Новопазарски санџак, што може отворити и дискусију о бошњачком становништву које данас живи на том подручју.¹⁵³⁸ У другом уџбенику за исти разред, који је био укључен у истраживање за потребе ове тезе, налази се цела лекција посвећена српском народу под страном влашћу у 18. и 19. веку. Овде се учи о Србима у Аустријској монархији, и може се видети графички приказ националности у Војводству Србија и Тамишком Банату.¹⁵³⁹ Описује се и етничка разноврсност Кнежевине Србије,¹⁵⁴⁰ као и улога Српске цркве у очувању националног идентитета у Јужној Угарској. У осталим издањима, такође се ставља фокус на положај српског народа под влашћу Аустрије, у Босни и Херцеговини и Османском царству, укључујући теме попут исламизације и насилног усељавања албанских племена.¹⁵⁴¹ Што се тиче верских мањина, у једном од уџбеника за исти разред, говори се о укидању харача и другим мерама реформе, као и о миграцијама хришћанског становништва у Османском царству током ратова од 16. до 18. века,¹⁵⁴² док други додатно указује на тежак положај православних Срба под османском влашћу у време дахија.¹⁵⁴³

У сва три анализирана издања уџбеника за седми разред обрађује се историјски положај балканских народа, укључујући њихове политичке, војне и културне аспекте. Ове теме су анализиране кроз призму националних покрета, савеза и међусобних сукоба. У једном уџбенику посебна пажња посвећена је региону Балкана. Црна Гора се директно наводи као „српска“, што се најбоље види у једном од подналова „Супарништво српских династија“.¹⁵⁴⁴ Лекција „Свет, Балкан и Срби“ углавном обрађује српско становништво које је живело под османском или хабзбуршком влашћу. Спомиње се сукоб Србије, Бугарске и Грчке око подручја Старе Србије и Македоније, као и успостављање државе Румуније. Албанци се помињу као народ без државе, али са мањим степеном обесправљености у односу на остале народе у региону, уз напомену да је две трећине њиховог становништва примило ислам.¹⁵⁴⁵ Балканским савезом и ратовима 1912–1913 бави се посебна лекција. У оквиру исте приказан је графикон који указује да су српски војници чинили преко 60% снага у Првом балканском рату, што имплицира неравнотежу у посвећености савезничком ратном циљу. Други балкански рат је обрађен на свега пола стране, где је објашњено да је Бугарска напала Србију, а Србија своју позицију бранила позивајући се на мањи број бугарских војника у Првом балканском рату.¹⁵⁴⁶ У другом уџбенику подвргнутом истој анализи, Балкан је такође значајно заступљен. Овде се у контексту Источног питања, помиње и Грчка револуција, са освртом на Ригу од Фере који је скончао у Београду, као и на оснивање држава Румуније и Бугарске.¹⁵⁴⁷ Цела лекција је посвећена Балканском савезу, уз нагласак на споразум између Србије и Бугарске о подели Македоније након ослобођења од турске власти. Указује се на освајачки карактер Другог балканског рата због немогућности договора савезника око поделе ослобођених територија.¹⁵⁴⁸

¹⁵³⁶ Рајић, Леовац, *Уџбеник за седми разред*, Фреска, 2020, 144-145.

¹⁵³⁷ *Исто*, 149-153.

¹⁵³⁸ *Исто*, 160.

¹⁵³⁹ Поповић, Живковић, Недовић, Тодосијевић, Петровић Тодосијевић, *Уџбеник за седми разред*, Klett, 2020, 50-57, 98-105.

¹⁵⁴⁰ *Исто*, 139-140.

¹⁵⁴¹ Бонцић, Николић, *Уџбеник за седми разред*, Завод за уџбенике, 2020, 79-83, 84-85, 151-154.

¹⁵⁴² Поповић, Живковић, Недовић, Тодосијевић, Петровић Тодосијевић, *Уџбеник за седми разред*, Klett, 2020, 41.

¹⁵⁴³ Заводов уџбеник износи и податак да је у време дахија живело 40.000 православних Срба на подручју Београдског пашалука. Бонцић, Николић, *Уџбеник за седми разред*, Завод за уџбенике, 2020, 44-45.

¹⁵⁴⁴ Рајић, Леовац, *Уџбеник за седми разред*, Фреска, 2020, 139-140.

¹⁵⁴⁵ *Исто*, 145, 147.

¹⁵⁴⁶ *Исто*, 172, 174.

¹⁵⁴⁷ Поповић, Живковић, Недовић, Тодосијевић, Петровић Тодосијевић, *Уџбеник за седми разред*, Klett, 2020, 42-43.

¹⁵⁴⁸ *Исто*, 185-186, 189.

Детаљну анализу балканских народа укључује и трећи уџбеник за исти разред коришћен приликом овог истраживања. Највише пажње у њему посвећено је албанском покрету за независност и Призренској лиги, као и Грцима, Бугарима и Румунима.¹⁵⁴⁹ У делу где се обрађује спољна политика кнеза Михаила, посебно је истакнуто организовање Балканског савеза.¹⁵⁵⁰

Укључивање верских и етничких мањина, у сва три анализирана издања уџбеника за осми разред, најзаступљније је у лекцијама о Другом светском рату и периоду који му је претходио. Неизоставно се помињу Јевреји, Роми, и у контексту Независне Државе Хватске – Срби као становништво које је понајвише трпело кршење основних људских права на овој територији.

У лекцијама које се баве Краљевином СХС, посебно се истиче Видовдански устав, где се препознају сви народи у држави и њихови парламентарни представници. Додатно, у једном од уџбеника говори се о руској емиграцији у Краљевини СХС и протеривању немачког становништва из Југославије након Другог светског рата.¹⁵⁵¹ Слично, у другом издању, ови садржаји су присутни у оквиру лекција о Краљевини СХС, где се обрађују политичке партије и признавање свих народа који су живели на њеном тлу.¹⁵⁵² У трећем анализираном уџбенику, ово питање се додатно продубљује кроз подстицање дискусија о томе зашто поједини југословенски народи нису поменути у декларацији о уједињењу. Такође, ученици се упућују на анализу пописа становништва Краљевине СХС из 1921. године, који обухвата националне мањине попут Немаца, Мађара, Албанаца и других.¹⁵⁵³ Поред страдања Рома у Другом светском рату, наводи се и њихова заступљеност у културним радовима, попут филма „Скупљачи перја“.¹⁵⁵⁴ Када је реч о верским мањинама, у једном од издања истичу се теме о верским заједницама у Краљевини СХС и Југославији.¹⁵⁵⁵ У другом је ученицима представљен и попис становништва Краљевине СХС са структурама верске припадности, где је становништво исламске вероисповести представљало 8,5%.¹⁵⁵⁶

У погледу помињања данас суседних народа, понајвише се помињу Хрвати и Албанци. У оквиру једног од уџбеника, читав одељак посвећен је „хрватском питању“ и настојањима за његово решавање у периоду од 1939. до 1941. године. Овде се разматрају тежње хрватског народа ка стварању националне државе, које су добиле замаха током 19. века и изнедриле различите политичке идеологије. Аутори овог уџбеника истичу да су те идеје обухватале широк спектар, почев од илирског покрета Људевита Гаја, преко Штросмајеровог југословенства, па све до идеја странке права Анта Старчевића и Еугена Кватерника, као и њиховог идеолошког наследника Јосифа Франка.¹⁵⁵⁷ Истовремено, овај уџбеник посебну пажњу посвећује догађајима на Косову и Метохији током Другог светског рата, где се кроз засебан текст описује терор који су спроводили Албанци у овом региону током окупације.¹⁵⁵⁸ Налик на ово, друго издање уџбеника за исти разред садржи одвојен пасус у којем се обрађује насиље Албанаца на Косову и Метохији у истом периоду.¹⁵⁵⁹

Речи о националним мањинама, или суживоту различитих етно-националних и верских скупина има и у новим гимназијским уџбеницима, мада се и контекст и форма врло разликују. Свим уџбеницима за други разред гимназије заједничке су лекције о Србима као националној мањини у Хабзбуршком и Османском царству.¹⁵⁶⁰ Међутим, има и лекција о заједничком

¹⁵⁴⁹ Бонцић, Николић, *Уџбеник за седми разред*, Завод за уџбенике, 2020, 106-108.

¹⁵⁵⁰ *Исто*, 129-130.

¹⁵⁵¹ Димић, Раковић, *Уџбеник за осми разред*, Фреска, 2020, 60-62, 80, 149.

¹⁵⁵² Бонцић, Николић, *Уџбеник за осми разред*, Завод за уџбенике, 2021, 50-52.

¹⁵⁵³ Тодосијевић, Петровић Тодосијевић, *Уџбеник за осми рзред*, Klett, 2020, 48, 51.

¹⁵⁵⁴ *Исто*, 194.

¹⁵⁵⁵ Бонцић, Николић, *Уџбеник за седми разред*, Завод за уџбенике, 2021, 67-69.

¹⁵⁵⁶ Тодосијевић, Петровић Тодосијевић, *Уџбеник за осми рзред*, Klett, 2020, 34, 51-52.

¹⁵⁵⁷ Димић, Раковић, *Уџбеник за осми разред*, Фреска, 2020, 70.

¹⁵⁵⁸ *Исто*, 136.

¹⁵⁵⁹ Бонцић, Николић, *Уџбеник за осми разред*, Завод за уџбенике, 2021, 105.

¹⁵⁶⁰ Радић, Рашковић, *Историја 2*, Фреска, 2020, 180-181; Лопандић, Колаковић, Милиновић, *Историја 2*, Нови Логос, 2020, 148-160; Митровић, Васин, *Историја 2*, Завод за уџбенике, 2021, 214-227.

животу. Аутори једног издања уџбеника помињу скупине Словена који су живели и радили у Солуну током Византијског царства¹⁵⁶¹ и мултиетнички карактер војске српског царства,¹⁵⁶² док аутори другог доносе додатан текст о суживоту Немаца, Мађара, Срба и Јевреја у Апатину кога су назвали „мултинационалним“.¹⁵⁶³ Када се говори о верским мањинама, сви уџбеници говоре о јудаизму и друштвеном положају Јевреја у европским земљама,¹⁵⁶⁴ о чему је било више речи у претходним потпоглављима. Но, један уџбеник се издваја због својих навода о пресељењу сефардских Јевреја у Османско царство због веће толеранције према верским мањинама која је тамо постојала.¹⁵⁶⁵

Питањем националних мањина бавила су се и уџбеници за више разреде гимназије. Аутори једног од уџбеника наводе различите националне и етничке групације на подручју Османског царства уочи и почетком избијања Велике источне кризе, а потом пружају детаљан опис националних мањина и њихових права у Аустро-Угарском царству, као и борбу за аутономију.¹⁵⁶⁶ У другом анализираном издању, фокус је на српском народу под Хабзбурзима и његовој борби за аутономију.¹⁵⁶⁷ Исти уџбеник такође износи структуру становништва независне српске државе 1878. године и касније, помињући Румуне, Роме, Турке, Бугаре, Јевреје, Цинцаре.¹⁵⁶⁸ Присуство верских мањина у оба уџбеника се претежно своди на помињање српског становништва као православно хришћанске верске заједнице унутар Османског царства или Хабзбуршке монархије. У једном уџбенику се наводи да хришћански народи (Грци, Бугари и Срби) у Османском царству нису имали политичка права, док је „*две трећине Албанаца примило ислам*“.¹⁵⁶⁹ Исти попис становништва где се помиње национална друштвена структура независне српске државе 1878. године, у другом издању садржи и графички приказ религијске припадности становника.¹⁵⁷⁰

Права појединаца и група – некад и сад централна је тема која се обрађује у четвртом разреду гимназије према новим програмима, а самим се обрађује и у уџбеницима за овај разред. Аутори оба анализирана уџбеника врло темељно пишу о овоме, објашњавајући тему кроз различите историјске, политичке и идеолошке перспективе. Тематика људских права и борбе за иста прати се на светском и европском нивоу – од Уједињенх нација и Декларације о људским правима, Женевске конвенције и осталих конвенција на сличне теме, али кршења права, попут апартејда и различитих облика сегрегације. Права појединаца и заједница у националној историји такође су детаљно обрађена. И један и други уџбеник помињу различите уставе, законике и законе којима су се поједини аспекти ових права уређивали. Помињање региона кроз ову тему је минимално. Једно издање доноси неколико реченица о кршењу конвенција Савета Европе о заштити националних мањина и употреби језика мањина где се, без других информација, спомиње Хрватска као једна од држава где су те конвенције прекршене.¹⁵⁷¹

У издању уџбеника друге издавачке куће, националне мањине се помињу у контексту мањинских народа који су живели у Краљевини Југославији (попут Фолксдојчера) и касније у социјалистичкој Југославији. Потом, у лекцијама о окупацији током Другог светског рата, говори се о положају Јевреја, Рома и Словена. На крају, има речи о српском становништву као

¹⁵⁶¹ Радић, Рашковић, *Историја 2*, Фреска, 2020, 26.

¹⁵⁶² *Исто*, 129.

¹⁵⁶³ Лопандић, Колаковић, Милиновић, *Историја 2*, Нови Логос, 2020, 341.

¹⁵⁶⁴ Радић, Рашковић, *Историја 2*, Фреска, 2020, 40.

¹⁵⁶⁵ Лопандић, Колаковић, Милиновић, *Историја 2*, Нови Логос, 2020, 302.

¹⁵⁶⁶ Рајић, Леовац, *Историје 3*, Фреска, 2021, 108, 186-189.

¹⁵⁶⁷ Милићевић, Вучетић, *Историја 3*, Завод за уџбенике, 2022, 130, 134-139.

¹⁵⁶⁸ *Исто*, 172, 175.

¹⁵⁶⁹ Рајић, Леовац, *Историје 3*, Фреска, 2021, 184.

¹⁵⁷⁰ Милићевић, Вучетић, *Историја 3*, Завод за уџбенике, 2022, 175.

¹⁵⁷¹ Цитат – „Чини се да је ово право истовремено једно од најзаштићенијих и највише повређених права. Припадницима етничких мањина дозвољено је да уче језик своје националности и да се образују на том језику. Међутим, ова одредба је декларативна. Постоји много примера кршења овог права (догађаји у Литванији, Украјини, Хрватској)“. Павловић, *Историја 4*, Завод за уџбенике, 2023, 361.

националној мањини у Хрватској, Црној Гори и Босни и Херцеговини.¹⁵⁷² Други уџбеник, пак, доста пажње посвећује ромској и јеврејској заједници у 20. веку, и уопштено озакоњавању права етничких и верских мањина.¹⁵⁷³

Припадници ЛГБТК+ заједнице и особе са инвалидитетом

У уџбеницима историје коришћеним у основним школама и гимназијама током деведесетих година 20. века, па и раних двехиљадитих, нема помена ни у једном контексту нити припадника ЛГБТК+ заједнице, нити особа са инвалидитетом. Прво помињање у контексту историјских искуства чланова ових заједница има у уџбеницима за осми разред публикованим након реформе програма наставе и учења из 2017. године. У оквиру историје сексуалних мањина, у уџбенику издавачке куће Клет обрађују се ЛГБТК+ друштвени покрети,¹⁵⁷⁴ док се особе са инвалидитетом и сметњама у развоју помињу у погледу прогона у нацистичкој Немачкој како у Клетовом, тако и у Фрескином уџбенику.¹⁵⁷⁵ Овај податак сведочи о суптилном отварању и укључивању историјских перспектива и ових маргинализованих мањинских група, али и да је то отварање на доста ниском нивоу. Прихватањем сугестија појединих теоретичара да би било ефикасније ове теме истраживати у погледу нормативности, а не одсуства садржаја,¹⁵⁷⁶ можда се у будућности осигура и њихов улазак у историјски наратив.

Европски контекст присуства маргинализованих и мањинских група у уџбеницима

Након вишегодишњих настојања усмерених ка већој инклузивности и прихватању различитости, Савет Европе је 2011. године усвојио *Препоруке о интеркултуралном дијалогу и сличности о друге у настави историје*. Посебан сегмент овог документа односи се на уџбенике и наставна средства, од којих се очекује да, с једне стране, буду заснована на резултатима савремених историографских истраживања, а с друге да омогуће мултиперспективни приступ кроз пажљиво одабране изворе и садржаје.¹⁵⁷⁷ Република Србија, као чланица Савета Европе, формално је приступила усвајању ових препорука, а извесни помаци у том правцу уочени су и у оквиру истраживања спроведеног за потребе ове тезе.

Анализа уџбеника историје од краја 20. века до данас указује на постепене, али концептуално ограничене промене у представљању традиционално маргинализованих друштвених група. У уџбеницима из деведесетих година жене су готово у потпуности изостављене из централног наратива, појављујући се углавном као „изузетне“ појединке — владарке, хероине или уметнице. Иако присутне у визуалном материјалу, ретко су биле полазиште за анализу родних односа, друштвеног положаја или учешћа у ширим историјским процесима. Употреба иницијала уместо пуног имена додатно је доприносила деперсонализацији и фрагментацији женске прошлости.

Током првих деценија 21. века видљивост жена се повећава, али без доследне интеграције родне перспективе у структуру историјског наратива. Женска искуства најчешће се појављују у виду илустрација, кратких биографских осврта или пратећих садржаја, док су теме родне неједнакости, економских и политичких права и друштвених структура заступљене спорадично и без аналитичке продубљености. Иако поједини гимназијски уџбеници доносе извесна побољшања, жене и даље углавном остају на маргинама главне историјске приче.

¹⁵⁷² Лопандић, Миликић, Милиновић, *Историја 4*, Нови Логос, 2022, 258-260.

¹⁵⁷³ Павловић, *Историја 4*, Завод за уџбенике, 2023, 356-358.

¹⁵⁷⁴ Тодосијевић, Петровић Тодосијевић, *Уџбеник за осми разред*, Klett, 2020, 172.

¹⁵⁷⁵ Тодосијевић, Петровић Тодосијевић, *Уџбеник за осми разред*, Klett, 2020, 33; Димић, Раковић, *Уџбеник за осми разред*, Фреска, 2020, 45-46.

¹⁵⁷⁶ Hühne, Heerdegen, *нав. дело*.

¹⁵⁷⁷ Komitet ministara Saveta Evrope. (2011). *Preporuka CM/Rec(2011)6 Komiteta ministara državama članicama o interkulturalnom dijalogu i slici o drugome u nastavi istorije*. Srpska verzija.

Након реформе наставних програма, присуство жена постаје стабилније и тематски разноврсније. Поред биографских приказа, уводе се теме свакодневног живота, образовања, религијских норми, као и феминизма, борбе за право гласа и женског активизма. У појединим уџбеницима јављају се аналитички задаци и рад са историјским изворима који подстичу критичко промишљање положаја жена. Ипак, биографски модел и даље преовлађује, чиме се жене чешће представљају као изузеци него као структурни део друштвених процеса. Родна историја, упркос извесним помацима, ретко постаје носећи оквир наставног наратива.

Сличан образац уочљив је и у представљању националних, етничких и верских мањина. Уџбеници из деведесетих година обилују садржајима о суседним народима, али унутар изразито национално усмереног интерпретативног оквира. Положај Срба у мултинационалним срединама заузима централно место, док се друге заједнице најчешће приказују кроз призму конфликта, страдања или политичких спорова. Јевреји и Роми углавном су присутни искључиво у контексту Другог светског рата, без ширег увида у њихову друштвену и културну историју, што прати шире регионалне трендове у настави историје.¹⁵⁷⁸ Приказ Албанаца у модерном периоду често је био политизован. Историчар Зоран Јањетовић у својој компаративној студији о представама националних мањина и несловенских суседа у српским уџбеницима од краја Првог светског рата до почетка трећег миленијума указао је на интензивирање негативних представа о Албанцима током деведесетих година,¹⁵⁷⁹ што је представљало наставак већ ојачаних ревизионистичких наратива из осамдесетих.¹⁵⁸⁰ Истовремено, идеја историјске повезаности народа и простора Балкана остајала је постојана, упркос политичким и територијалним неизвесностима периода у којем су ти уџбеници настајали.

У уџбеницима 21. века приступ мањинама постаје методолошки уједначенији и језички умеренији, али национална перспектива и даље доминира. У том контексту могу се уочити и елементи концепта *малог колонијализма* (*petit-colonialism*), који је формулисао бугарски филозоф Станимир Панајотов како би описао идеолошку позицију групе која, након губитка некадашње надмоћи, тешко прихвата еманципацију оних над којима је владала, те изгубљени однос моћи реконструише кроз интерпретације прошлости.¹⁵⁸¹ Овај концепт је дуго присутан у перформативним праксама како држава насталих распадом Југославије,¹⁵⁸² тако и осталих држава на Балкану, а почео је све више да постаје и саставни део уџбеничког наратива. Анализа показује да се суседни народи и мањине у великој мери дефинишу у односу на српску историју, док су компаративни и мултиперспективни приступи и даље ограничени.

Уџбеници настали након реформе 2017. године доносе сложеније анализе кроз теме људских права, уставности и правног положаја мањина, уз већу употребу историјских извора и статистичких података. Ипак, мањинске заједнице најчешће остају пратећи елемент доминантних националних наратива, док су теме суживота и културне размене знатно мање заступљене од тема конфликта. Како је закључила Дубравка Стојановић, почетком деведесетих дошло је до редеофинисања „српских пријатеља и непријатеља“, односно до постепеног сужавања круга савезника — тенденције које, у измењеним формама, остају видљиве и у каснијим уџбеницима.

Посебно је упадљиво дуготрајно одсуство појединих друштвених група из школских уџбеника. ЛГБТК+ заједница и особе са инвалидитетом појављују се тек након реформе 2017. године, и то у ограниченом обиму — углавном у контексту друштвених покрета или као жртве

¹⁵⁷⁸ Repoussi, Tutiaux-Guillon, *нав. дело*, 13.

¹⁵⁷⁹ Janjetović, *нав. дело*, 213.

¹⁵⁸⁰ Popović, *нав. дело*, 308-354.

¹⁵⁸¹ S. Panayotov, „Sitnokolonijalizam,” *Kontrapunkt*, 13. jun 2020. Доступно на: [https://kontrapunkt-mk.org/agora/sitnokolonijalizam/](https://kontrapunkt.mk.org/agora/sitnokolonijalizam/) (приступљено 01.02.2026).

¹⁵⁸² I. Hadjievska, „The Trouble with National History: the case of North Macedonia’s EU accession“, *Analysis, Eastern Europe, Politics*. Posted June 18, 2021. <https://lossi36.com/2021/06/18/the-trouble-with-national-history-the-case-of-north-macedonias-eu-accession/> (приступљено 31.01. 2026).

прогона у нацистичкој Немачкој. Ови примери указују на почетно проширивање тематског оквира, али без систематске интеграције у наставни наратив.

У целини посматрано, уџбеници историје у Србији показују постепено повећање видљивости маргинализованих група и одређени методолошки напредак. Међутим, изостаје дубља концептуална трансформација: и жене и мањинске заједнице све су присутније у садржају, али ретко постају структурни и аналитички оквир историјског приповедања, што указује на ограничен домет досадашњих промена.

Потрага за европском димензијом образовања у српским уџбеницима историје који су били писани и коришћени у периоду од 1990. године до данас довела је до неколико закључака. На првом месту, ова анализа је потврдила резултате већине претходних истраживања које су поменуте у уводним деловима овог поглавља – од третирања историје Балканског полуострва као својеврсног „бурета барута“ која је неодвојива од историје сукоба и ратова, преко односа према историји националних и верских мањина и прошлости суседних народа, до перцепције конфликта и како сопствене улоге, тако и улоге „непријатељског другог“ у њима. Па ипак, упркос „негативним“ закључцима о либерализацији историјских наратива ових уџбеника који се виде у претходним истраживањима, ова анализа показује да је европска димензија образовања ипак све присутнија у књигама које се званично употребљавају за учење историје у српским основним школама и гимназијама.

Укључивање европске димензије образовања одвија се постепено и о томе сведоче неформалне три генерације анализираних уџбеника, и то је у потпуности у складу са ширим образовним процесима који се одвијају на релацији између европских и националних образовних институција. Иако и даље постоје бројне неконзистентности и неусклађености, последња реформа програма наставе и учења омогућила је још већу присутност и видљивост европске димензије образовања што се огледа како у структури нових уџбеника, тако и у њиховом садржају. Непредвиђене последице појединих европских политика и њихова неретка неприлагођеност локалном контексту довеле су до постојања елемената, и код нових и код оних мало старијих уџбеника, који би се могли назвати „назадним“ или „регресивним“.

Ова анализа показала је да либерализацијом тржишта уџбеника јесте постигнуто формално отварање приступа школском знању о прошлости различитим идејама и изворима знања, али је такође и продубило дилему последица тог потеза. Аутори су постали све разноврснији, форме све пријемчивије, али сам садржај уџбеника остао је у значајној мери под контролом онога што су претходно договориле и усвојиле образовне власти. Са друге стране, идеолошке разлике које постоје, као и значајне разлике у представљању појединих историјских феномена и догађаја, а које су поготово приметне у последњој генерацији уџбеника, упркос званичној потврди да су задовољени сви стандарди квалитета неопходни да један уџбеник буде стављен у употребу, указале су на врло актуелну проблематику савременог капиталистичког друштва. Ова проблематика се заснива на томе да на тржишту свако може пронаћи оно што му треба, па и представу прошлости која се уклапа у његове или њене већ постојеће вредности и светоназоре. Но, да ли образовање, а поготово образовање из историје на то треба да се сведе и да, уместо отварања простора за укључивање нових перспектива и сазнања која би могла да промене појединца, само учврсте и пруже легитимитет принципима које заступа средина у којој појединац већ живи и одраста? Да ли је ово један од примера нове образовне парадигме, о којој је писала Јана Баћевић (о чему је било доста речи у претходном поглављу) где се заправо губи његова трансформативна улога? Остаје још да се види, али дефинитивно је једно од важних запажања које је ова анализа омогућила и коју треба имати у виду.

На крају, оно што свакако остају као питања, а о којима је већ било речи на почетку овог поглавља, јесте колики је заправо утицај свих ових званичних књига за учење о прошлости и овог „створеног тржишта знања“? Односно, колико све идеје које оне доносе, прогресивне или

не, заправо долазе до младих у Србији? Наредно поглавље би требало да покуша да пружи, макар делимично, одговоре.

4. Укључивања европске димензије образовања у званично образовање из историје – утицаји на ученике

Како млади доживљавају прошлост, како разумеју лекције из и о прошлости, и какав ће однос направити према садашњости и будућности на основу знања које стекну како на часовима историје, тако и у заједници у којој живе – питања су која деценијама интригирају бројне истраживаче. Премда би она такође требало да интересују и образовне власти, каткад се чини да потрага за одговорима на ова питања уопште не постоји јер не постоји ни сумња у мастер наратив и ауторитет који пружа званично образовање. Међутим, колико год био тежак процес доласка до одговора и закључака на ова питања, она могу пружити заиста јединствен увид у последице свих успешних или неуспешних сарадњи између образовне теорије и праксе, између политичких циљева и друштвених потреба, између приватних и јавних наратива, и између личног доживљаја и перцепције заједнице којој појединац припада.

У једном од претходних поглавља било је помена како су ученици пре изложени интерпретацијама историјских догађаја, него самим историјским изворима, и како управо те интерпретације обликују њихову историјску свест. До данас је урађено неколико међусобно сличних истраживања о утицају историјских интерпретација на ученике у Уједињеном Краљевству, Португалу, Шпанији, Белгији, Сингапуру, на Тајвану и Кипру.¹⁵⁸³ У погледу саме природе историјских интерпретација, примећено је да их ученици прихватају и обрађују у одређеним концептуалним оквирима. Истраживачи који су се бавили овом темом предложили су шест сличних нивоа према којима би се могао проценити однос ученика према интерпретацијама о прошлости са којима се сусрећу. Мада ова класификација нема за циљ да укаже на развој историјског мишљења код ученика и да укаже да сваки наредни ниво захтева сложеније когнитивне активности, ова градација у нивоима који ће бити представљани постоји. На првом нивоу ученици уопште не преиспитују позадину интерпретације одређених историјских догађаја. Идеја да је ту интерпретацију неко створио, написао или изрекао, ни на који начин се не узима у разматрање, а поготово не да се могу сусрести са различитим приказима истог догађаја из прошлости.¹⁵⁸⁴ За разлику од првог нивоа, други подразумева преиспитивање интерпретације, али само кроз прихватање или одбацивање. Ученици на овом нивоу сматрају да историјске интерпретације увек преносе јединствену верзију прошлости и да се у њима верно огледају историјски догађаји. Међутим, на овај начин ствара се и бинаран однос према историјским изворима са којима се сусрећу – или су тачни или не, или подржавају „прихваћену“ интерпретацију па му се верује, или се одбацују јер износе другачије тврдње.¹⁵⁸⁵

Концептуални оквир који претпоставља активну улогу аутора историјске интерпретације у њеном креирању класификован је као трећи ниво. До релативизације историјских чињеница коју са собом носи овакав оквир размишљања долази се на три начина – кроз прихватање идеје да су различита мишљења природна и да их сваки аутор поседује у зависности од свог порекла и позиције, кроз освешћивање чињенице да аутори неретко могу наметати своја мишљења и

¹⁵⁸³ Детаљне референце биће изложене у остатку текста. У питању су радови: К. С. Barton, из 1997, 2001, потом рада у сарадњи са А. W. McCully из 2005; А. Chapman из 2009 и два из 2011. Затим необјављене дисертације: А. Alcoe из 2007; Е. Apostolidou из 2006. и Y. M. Hsiao из 2008. у: М. К. Georgiu, *17-18 year-old Greek-Cypriot students' understandings of differing historical accounts: an exploratory study of how students engage with history in the Republic of Cyprus*, Doctoral thesis (Ph.D), UCL (University College London) 2020. Онда радови: Р. Ј. Lee and D. Shemilt из 2004; Р. Lee and R. Ashby из 2000; В. von Borries из 1998; М. Gago из 2005; I. Barca из 2002; I. Barca and O. Magalhães из 2005.

¹⁵⁸⁴ М. К. Georgiou, *17-18 year-old Greek-Cypriot students' understandings of differing historical accounts: an exploratory study of how students engage with history in the Republic of Cyprus*, Doctoral thesis (Ph.D), UCL 2020, 225-226, 295-296.

¹⁵⁸⁵ Исто, 226-227; 289-291; Y. M. Hsiao, *Taiwanese Students' Ideas about Historical Accounts: With Special Reference to their Perceptions of History Textbooks (Unpublished PhD Thesis)*, Institute of Education, London 2008; Р. Ј. Lee, "History in an Information Culture", *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 1(2), 2009.

ставове, као и да мишљење читаоца такође има утицај на интерпретацију одређеног историјског догађаја.¹⁵⁸⁶ Према оваквој класификацији, четврти ниво разумевања историјских интерпретација врло се ослања на претходни и на активну улогу аутора. На овом нивоу ученици препознају интерпретације као измењене верзије прошлости, било зато што аутори случајно или намерно манипулишу наративом зарад остваривања сопствених циљева, било зато што је креирање става о прошлим догађајима такође шире друштвено питање и да је историјска интерпретација колективна ствар.¹⁵⁸⁷ Пети ниво уводи разумевање епистемологије и историје као научне дисциплине, односно – да су историјске интерпретације производ методологије којом се служе историчари. Ученици који прошлост доживљавају у овом концептуалном оквиру своје виђење и ставове заснивају на историјским изворима и њиховој анализи. Међутим, колико год ово деловало напредно и адекватно из позиције дисциплине, врло је заправо упитно колико је и какво је ученичко познавање историјских извора и методологије рада са њима. Конфузија између тога шта су извори, а шта интерпретације, није ретка појава, и то не само међу ученицима. Тако да, и унутар овог оквира, уочена су одређена ограничења којих истраживачи морају бити свесни.¹⁵⁸⁸ На последњем, „најкомплекснијем“ нивоу, ученици су у могућности да препознају интерпретације историјских догађаја као својеврсне теоријске конструкте који су производ ауторовог проучавања, али и субјективног односа према тим догађајима који су вођени одређеним истраживачким (али и политичким и друштвеним) питањем и/или интересом. Но, као и за претходни концептуални оквир који је класификован ниже на лествици, и овде постоје сличне препреке, а то су ограничене или непотпуне идеје ученика о историјским изворима, али и о историји као научној дисциплини.¹⁵⁸⁹

У погледу процене историјских интерпретација, истраживања су такође показала да ученици изводе закључке на основу бројних критеријума, од којих многи немају везе са научном дисциплином историје.¹⁵⁹⁰ Да је креирање значења увек повезано са друштвеним контекстом установио је још у првој половини 20. века психолог Лав Виготски,¹⁵⁹¹ а колико је важно у разумевању односа ученика према прошлости потврдили су и Артур Чепмен и Марија Георгиу у својим студијама у Великој Британији, односно Кипру. Поред свих поменутих утицаја, од аутора историјских интерпретација до самих читалаца, и Чепмен и Георгиу су закључили да свакодневни живот ученика, тачније дневно-политички интереси друштва у коме ученици живе и школују се, имају изузетно значајну улогу у формирању њихове историјске свести.¹⁵⁹² Поред поменутих утицаја, не сме се прескочити ни непосредни утицај породичног

¹⁵⁸⁶ Georgiou, *нав. дело*, 228-229, 292-293; Hsiao, *нав. дело*; M. Gago, „Children's Understanding of Historical Narrative in Portugal“, In: R. Ashby, P. Gordon and P.J. Lee, eds., *Understanding History: Recent Research in History Education, International Review of History Education*, 4, Routledge Farmer, London and New York 2005, 83-97.

¹⁵⁸⁷ Georgiou, *нав. дело*, 229-231, 281; Hsiao, *нав. дело*, 54-55; A. Chapman, *Towards an Interpretations Heuristic: A Case Study Exploration of 16-19 year old Students' Ideas about Explaining Variations in Historical Accounts* (Unpublished EdD thesis), Institute of Education, London 2009, 89; P. J. Lee, and D. Shemilt, „I just Wish we could go back in the Past and find out what really Happened’: Progression in Understanding about Historical Accounts”, *Teaching History*, 117, 2004, 25-31.

¹⁵⁸⁸ Georgiou, *нав. дело*, 231-232; Lee, and Shemilt, *нав. дело*; M. Martens, „Understanding the Nature of History“, In: A. Chapman and A. Wilschut, eds., *Joined-up History: New Directions in History Education*, NC: Information Age Publishing, INC, Charlotte 2015, 211-230.

¹⁵⁸⁹ Georgiou, *нав. дело*, 233-234, 280.

¹⁵⁹⁰ V. Boix Mansilla, „Assessing Student Work at Disciplinary Crossroads”, *Change*, 37 (January/February), 2005, 14-21; I. Barca, and O. Magalhães, „A Bridge between the Past and the Present? The Perspectives of Portuguese Young People“, Paper presented at the annual meeting of AERA in Montreal, Canada 2005; E. Apostolidou, E., *The Historical Consciousness of 15 year-old Students in Greece*, (Unpublished PhD Thesis), Institute of Education, London 2006; E. Gottlieb, and S. Wineburg, „Between ‘Veritas’ and ‘Communitas’: Epistemic Switching in the Reading of Academic and Sacred History“, *Journal of the Learning Sciences*, 21(1), 2012, 84-129.

¹⁵⁹¹ L. S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978; T. P. Borovica, "Lav Semjonovič Vigotski - biografija jednog genija", *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu* 25, no. 4 (2012): 31-38.

¹⁵⁹² Georgiou, *нав. дело*, 251-254; Chapman, A., „Historical Interpretations“, In: I. Davies, ed., *Debates in History Teaching*, Routledge, London and New York 2011a, 96-108.

окружења, који је и сам обликован у интеракцији са оним што је шире друштвено присутно или наметнуто. Што је прошлост о којој се учи временски ближа, то ће и утицај прича родитеља, бака и дека, бити већи у креирању разумевања прошлости.¹⁵⁹³ О ефектима свакодневице на ове аспекте људског размишљања, и то не само код најмлађих чланова друштва, можда најбоље сведочи и резултати истраживања насловљеног „Новости из прошлости“. Ово, врло детаљно истраживање, спроведено на национално репрезентативном узорку, показало је да су поједини историјски митови које је модерна српска историографија објаснила и разложила још крајем 19. века (попут мита о Косовској битки, односно издаји Вука Бранковића), или да нашироко прихваћени историјски наративи који немају научна утемељења (пример да је Србија водила искључиво ослободилачке ратове у модерној историји државе), врло присутни у српском друштву упркос обавезном образовању из предмета историја и у основној и у средњим школама.¹⁵⁹⁴

Марија Георгиу је у представљању свог истраживања са кипарским средњошколцима грчког порекла приметила начине како млади усвајају различите историјске интерпретације. На првом месту је истакла процес асимилације, или прилагођавања већ постојећем доминантном наративу који им је познат из заједнице којој припадају и из свакодневног живота. Ово је заправо само поткрепило тезу како Мориса Албавкса о колективном памћењу,¹⁵⁹⁵ тако и Хобсбаумову о важности институција у „измишљању“ и утврђивању традиција заснованих на неретко најобичнијим друштвеним догађајима из прошлости.¹⁵⁹⁶ Доминантни наративи, тзв. мастер наративи, током овог процеса имају улогу својеврсне вредносне вертикале према којој се ново знање мери и процењује. Он увек доноси „истину“ јер је то његов задатак – прављење опште интерпретативне матрице која треба да „обезбеди смисао прошлости, садашњости и будућности једне културне заједнице“.¹⁵⁹⁷ Како историја учена у школи и сама јако тешко може побећи мастер наративу, она неретко продубљује већ присутан *ефекат ехо коморе*¹⁵⁹⁸ и само пружа легитимитет и ауторитет историјским „знањима“ које ученик већ поседује.¹⁵⁹⁹

Више истраживања је показало да се у основи прихватања одређене интерпретација неког историјског догађаја такође налази и морална пресуда, односно дефинисање „кривца“.¹⁶⁰⁰ Задатак „потраге за кривцем у прошлости“ важан је пре свега због улоге образовања из историје у креирању и јачању идентитета заједнице. Другим речима, компонента утврђивања одговорности за дешавања у прошлости треба да помогне позиционирању „себе“ у односу на „другог“. Одлука ко ће сносити одговорност или кривицу, пак, зависи у највећој мери зависи од поменутог мастер наратива. Међутим, и он када се сусретне са личним, најчешће породичним контекстом, не остаје имун на трансформације. О односу породичне традиције и

¹⁵⁹³ A. Erll, „Locating family in cultural memory studies“, *Memory Studies*, 4(4), 2011, 395–402; A. Thomson, „Memory and remembering in oral history“, In D. A. Ritchie (Ed.), *The Oxford handbook of oral history*, Oxford University Press 2012, 77-95; K. Srigley, and S. Zembrzycki, „Remembering family, analyzing home: Oral history and the family“, *Oral History Forum d'histoire orale*, 33, 2013, 1–29. Доступно на: <https://oralhistoryforum.ca> (приступљено 15.11.2025).

¹⁵⁹⁴ D. Stojanović, R. Vučetić, S. Petrović Todosijević, O. Manojlović Pintar, R. Radić, *Novosti iz prošlosti. Znanje, neznanje, upotreba i zloupotreba istorije*, Beogradski centar za ljudska prava, Beograd 2010.

¹⁵⁹⁵ M. Halwachs, *Društveni okviri pamćenja*, Mediterran publishing, Novi Sad 2013.

¹⁵⁹⁶ E. Hobsbawm, „The Nation as Invented Tradition“, in: *Nationalism Oxford Reader*, Oxford University Press, Oxford-New York 1994.

¹⁵⁹⁷ Georgiou, *нав. дело*, 275-276.

¹⁵⁹⁸ Ефекат ехо коморе (echo chamber) представља појаву у којој појединац или група бивају изложени искључиво информацијама и ставовима који потврђују њихова већ постојећа уверења, док се супротна мишљења игноришу или дискредитују.

¹⁵⁹⁹ Georgiou, *Марија К*, *нав. дело*, стр. 277.

¹⁶⁰⁰ P. Lee and J. Howson, „Two out of Five did not know that Henry VIII had Six Wives’: History Education, Historical Literacy and Historical Consciousness“, In: L. Symcox and A. Wilschut, eds., *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*, CT: Information Age Publishing, Greenwich 2009, 211-261; M. J. Bellino, and R. L. Selman, R. L., „The Intersection of Historical Understanding and Ethical Reflection during Early Adolescence: A Place where Time is Squared“, In: M. Carretero, M. Asensio, and M. Rodríguez-Moneo, eds., *History Education and the Construction of National Identities*, NC: Information Age Publishing, Inc, Charlotte 2012, 189-202.

доминантног наратива о нацистичким идејама и Другом светском рату радио је истраживање Харалд Велзер (Harald Welzer). Према би се слично истраживање могло радити и са другим историјским темама и у различитим контекстима (интересантно би било видети шта би показало истраживање породичног сећања у Србији), овом приликом, Велзер је показао како се породично сећање трансформише од генерације до генерације у складу са променама које је претрпео наратив у немачком друштву, а самим тим се и „кривац“ тражи на другом месту. Ово истраживање доноси конкретне примере како најмлађе генерације у породици покушавају да оправдају или измене активности најстаријих чланова који су живели у време Другог светског рата са циљем уклапања у морални суд о прошлости који развијају кроз мастер наративу у коме одрастају. Тако да, према сведочењима унука, ниједан дека и ниједна бака нису били симпатизери нацистичке идеологије и сви су се изузетно трудили да помогну тек ослобођеним логорашима, иако је прича старијих била знатно другачија.¹⁶⁰¹ Ово је само још један показатељ врло интензивне размене између личног и друштвеног поимања историје.

Перципирање историје као својеврсног моралног компаса за понашање и деловање у садашњости и будућности врло је проблематично из позиција научне дисциплине и њених стручњака, али не увек и образовних власти. Приликом конструкције идентитета и стварања илузије хомогености заједнице, а потом и њиховог одржавања, историјске интерпретације играле су и играју кључну улогу. Оне помажу како дефинисању „нас“, тако и „њих“, а додатним упрошћавањем ову поделу обогаћују и манихејским односом – „добро“ против „лошег“. Но, како су поједина истраживања на које се ослонила и Марија Георгиу показала, у креирању националног идентитета често се поред „доброг (нас)“ и „лошег (њих)“ појављује још један актер – „зао (они)“.¹⁶⁰² Идеја „злог“ чест је елемент историјских наратива мањих националних заједница какве су оне на Балканском полуострву. Док је епитет „добар“ резервисан за „нас“, а „лош“ за „историјског непријатеља“, „зао“ се најчешће спомиње у контексту Запада или великих светских сила које су у различитим историјским тренуцима починиле „неправду“ и стале на страну „лошег другог“, а не „нас“.¹⁶⁰³ У студији коју је Георгиу радила, многи ученици су „злим“ окарактерисали и посматраче, сведоке историјских догађаја који су свесно или несвесно одабрали да не одреагују на оно што они сматрају „историјским неправдама“.¹⁶⁰⁴ Ово можда и нису сви елементи које једна историјска интерпретација садржи, али јесу најчешћи и најбитнији када се говори о конструкцији идентитета, и поготово националног идентитета. Све у свему, резултати свих поменутих истраживања и закључци до којим су дошли њихови аутори указују на важност разумевања свих аспеката историјске интерпретације и разлога због којих се баш у таквом облику представљају ученицима одређеног узраста.

4.1. Идентитет и ставови младих

Велика предност, али уједно и разлог већине критика и контроверзи у погледу историје као научне дисциплине, и посебно као школског предмета, лежи управо у томе што се сматра кључном у креирању и очувању идентитета. Овај „процес стварања смисла на темељу културног атрибута или сродног низа културних атрибута којима је дата предност у односу према другим изворима смисла“, како је Мануел Кастелс (Manuel Castells) објаснио појам идентитета, гради се и бива обележен односима моћи.¹⁶⁰⁵ Овај аутор је такође представио и

¹⁶⁰¹ H. Welzer, *Grandpa wasn't a Nazi: The Holocaust in German Family Remembrance*, American Jewish Committee 2005.

¹⁶⁰² K. Gergen, "Narrative, Moral Identity and Historical Consciousness: A Social Constructionist Account" (Draft copy appearing as *Erzählung, moralische Identität und historisches Bewusstsein. Eine sozialkonstruktivistische Darstellung*). In: J. Straub, ed., *Identität und Historisches Bewusstsein*, Suhrkamp, Frankfurt 1998.

¹⁶⁰³ R. Bryant, and Y. Papadakis, Y., eds, *Cyprus and the Politics of Memory: History, Community and Conflict*, I. B. Tauris & Co. Ltd, London 2012, 11.

¹⁶⁰⁴ Georgiou, *нав. дело*, 282-285.

¹⁶⁰⁵ M. Castells, *Моћ идентитета*, Golden marketing, Zagreb 2002, 16.

поделу овог појма према облицима и изворима његове изградње. Тако, према овој подели постоје: 1) *легитимирајући идентитет* кога конструишу доминантне друштвене институције, ради одржавања и учвршћивања сопствене доминације, 2) *идентитет отпора* који настаје као својеврсна реакција на први, односно међу групама које се осећају обезвређено и маргинализовано у постојећем поретку, и 3) *пројектни идентитет* који подразумева креирање и планирање новог идентитета са циљем договореног преображаја постојећих друштвених структура.¹⁶⁰⁶ Колико је јака веза између идентитета и историјских интерпретација, а поготово њених већ поменутих „добар, лош, зао“ елемената, потврђује и либанско-француски писац, социолог и новинар Амин Малуф који наводи да се са формирањем идентитета почиње врло рано и на различитим нивоима. Малуф истиче константу овог процеса – увек врло тензична осећања и односе припадности и неприпадности, односно прихватања или одбацивања. У основи је одлука ко ће бити препознат као „наш“ и према коме треба показати солидарност, а према коме не.¹⁶⁰⁷

Прелазак из 20. у 21. век и прве деценије новог века у погледу конструкције идентитета обележиле су готово свеprisутне идентитетске дискусије. Овим је, како тврди Жан Клод Руано Борбалан (Jean-Claude Ruano-Borbalan), посебно постао „опседнут“ политички простор савремених демократија, односно тзв. „западних друштава“ Европе и Северне Америке. Знаци навода су стављени око овог термина јер он не представља западни део неке целине или планете Земље. Овај појам и у овом контексту користи се да би означио друштва и културе земаља западне Европе и Северне Америке (САД и Канаде) и евентуално Аустралије, односно држава у којима су и након процеса деколонизације превладало англофоно становништво. Термин се не односи на простор Латинске Америке, иако он географски такође припада западној хемисфери. Према Руано-Борбалану, управо је у овим друштвима идентитет постао кључан елемент свих расправа, а дискурс који носи са собом омогућио је, а и даље омогућава „да се изаберу пријатељи и разликују непријатељи“, односно олакшао је потрагу за одговором о кривици и одговорности о којима је нешто раније било више речи.¹⁶⁰⁸ У погледу друштва у Србији, истраживачица и теоретичарка књижевности Александра Боснић Ђурић сматра да су деведесете године 20. века одиграле кључну улогу када је у питању формирање идентитетског дискурса. Поред тога што је као најпожељнији тип колективног идентитета виђен управо национални идентитет, својом тезом је ова ауторка такође отворила питање односа овог идентитета према патриотизму, мултикултуралности, као и идеји о томе шта значи „бити грађанин Европе“. Боснић Ђурић је установила да се почев од последње деценије другог миленијума у Србији успоставила својеврсна идеолошка матрица заснована на „*конструкту угрожености, завере, спољашњих непријатеља (међу којима је често апострофирана „Европа“) и унутрашњих издајника*“ коју је пратио „*говор мржње конотиран као праведно агитовање и мобилизација са крајњим циљем „освећивања“ и територије и нације*“.¹⁶⁰⁹ Премда се може спекулисати о оваквој оцени стања у српском друштву тих година и пронаћи аргументи и за и против оваквог става, овакви елементи ширег националног наратива јесу постојали и важни су за разумевање даљег развоја ставова и односа становништва у Србији према прошлости, историјском наслеђу, али и према другим националним групама и европском културном и политичком простору.

4.1.1. Однос младих према различитим идејама Европе

Сменом власти почетком двехиљадитих година и званичним прихватањем политике приступања Европској унији, рађена је неколицина истраживања која је истовремено тежила

¹⁶⁰⁶ Castells, нав. дело, видети код: А. Bosnić Đurić, „Biti građanin Evrope. O problemu identiteta mladih u Srbiji“, u: *Mladi u eri postistine. Evropski identitet i obrazovanje*, prir. I. Kisić i S. Stanojlović, Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji, Helsinške svesk br. 37, Beograd 2018, 33.

¹⁶⁰⁷ А. Maluf, *Ubilački identiteti*, Paideia, Beograd 2003, 26.

¹⁶⁰⁸ Ж-К. Ruano-Borbalan, *Identitet(i): pojedinac, grupa, društvo*, Clio, Beograd 2009, 422.

¹⁶⁰⁹ Bosnić Đurić, нав. дело, 34.

да испита ставове према вредностима и идејама које су евроинтеграције носиле са собом и да укаже на политичка и идентитетска размишљања младих тих година. Резултати истраживања спроведеног током 2007. године показали су да су се могле уочити две различите групе вредносних циљева и тенденција међу младима. У првој су се нашле жеље младих ка dobrим међунационалним односима, уласком у Европску унију, приватизацији и људским правима, док су се у другој групи истакле потребе за чувањем традиције, државног и територијалног интегритета, јачањем одбрамбених снага, као и потреба за ауторитетом, како у личном тако и у ширем друштвеном смислу.¹⁶¹⁰ Вредносна усмерења грађана током политичких и друштвених промена након 2000. године, према истраживању Загорке Голубовић и Исидоре Јарић, заснивала су се на својеврсној мешавини традиционализма и постмодернизма, тачније – указивала су на присуство „змишљања“, односно „стварања нових традиција“.¹⁶¹¹ Закључци ауторског тима Голубовић – Јарић употпунили су анализе Дубравке Стојановић које су указале на праксу „преправљања“ наратива о прошлости, пре свега о националној прошлости, у уџбеницима историје још од деведесетих година 20. века.¹⁶¹² Па ипак, резултате свих ових студија требало би посматрати у контексту промене образовне парадигме у Србији почетком новог миленијума о којој је писала Јана Баћевић.¹⁶¹³ Истовремено увођење и међусобно искључиво прихватање верске наставе и грађанског васпитања у свим циклусима образовања, о чему је било доста речи у једном од претходних поглавља, било је само један од аспеката нове поделе унутар српског друштва која је такође подразумевала сопствене вредности, традицију и историју сваке групе, као и изузетно мало самопреиспитивања.

Врло важан аспект у анализи нових вредносних оријентација у 21. веку међу младима јесте однос према евроинтеграцијама и спољнополитичкој сарадњи. О овоме је писала Марија Радоман поредећи резултате истраживања спроведених 1999. и 2011. године. Анализирајући узорак, ауторка је навела да би прва генерација испитаника (истраживање 1999. је рађено са људима узраста од 25 до 35 година) гледано према узрасту могла одговарати родитељима учесника каснијег истраживања (2011. испитаници су били средњошколци и студенти).¹⁶¹⁴ Овај податак је добро имати у виду јер може указати на последице утицаја и суптилне промене у наративу до којих долази при променама на друштвеном и политичком нивоу. Иако ауторка подржава идеју у великом значају породице, као једног од државних идеолошких апарата Луја Алтисера, кроз ово се могу наслутити и тенденције других доминантних апарата, попут образовног система. Према резултатима истраживања из 1999. године, рађеног непосредно након бомбардовања СР Југославије, како ауторка наводи, јасно је био изражен „ксенофобичан однос према свету, егалитаризам, национализам и усредсређеност искључиво на приватне проблеме“. Антизападно расположење било је свеprisутно, са посебним фокусом на Сједињене Америчке Државе, мада је „непријатељ“ виђен и изнутра у прозападно оријентисаним невладиним организацијама, појединим опозиционим политичким странкама и појединим интелектуалцима.¹⁶¹⁵ На основу резултата из другог истраживања, рађеног више од деценије касније, Радоман је приметила да слика о „непријатељу“ усмерила превасходно на оне „унутрашње“, док је непријатељски став према државама и друштвима тзв. Запада знатно ублажен. Ауторкино објашњење се заснива на промени политичког, друштвеног и историјског контекста, односно на чињеници да су путовања и размена постале све чешће, као и да је светска заједница постала значајно умрежена појавом различитих интернет друштвених

¹⁶¹⁰ B. Kuzmanović, N. Petrović, „Vrednosni ciljevi kao činioci političkih stavova i mnjenja mladih“, projekat *Psihološki problem u kontekstu društvenih promena*, Institut za psihologiju, Beograd 2007.

¹⁶¹¹ Z. Golubović i I. Jarić, *Kultura i preobražaj Srbije – vrednosna usmerenja građana u promenama posle 2000. godine*, Službeni glasnik, Res Publica, Beograd 2010.

¹⁶¹² D. Stojanović, *Ulje na vodi: Ogledi iz istorije sadašnjosti Srbije*, Pešćanik; Čigoja, Beograd 2010, 105-117.

¹⁶¹³ J. Bacevic, *From Class to Identity. The Politics of Education Reform in Former Yugoslavia*, CEU Press, Budapest – New York 2014.

¹⁶¹⁴ M. Radoman, *Stavovi i vrednosne orijentacije srednjoškolaca u Srbiji*, Helsinške sveske, knjiga br. 31, Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji, Beograd 2011.

¹⁶¹⁵ Исто, 12-13.

мрежа. Став ауторке је да национализам као такав није нестао из јавне сфере српског друштва, већ да је само променио садржај и реторику.¹⁶¹⁶ Закључци изведени из упоредне анализе представљене у овом истраживању утемељени су на јасним аргументима и чињеницама, међутим о чему би можда требало повести рачуна јесу констатације у вези национализма код младих. Да ли се „антизападњаштво“, поготово код средњошколаца, може изједначити са национализмом – доста је дискутабилно, али да он дефинитивно није нестао, него само изменио своје форме ово поређење заправо доста добро показује.

Што се тиче ставова младих према учествовању Србије у међународним савезима и наднационалним политичким заједницама, аутори истраживања које спроведено 2012. године у сарадњи Центра за слободне изборе и демократију (CESID), Центра за нову политику и Фондације Фридрих Еберт (Friedrich Ebert Stiftung), приметили су да је у Србији ситуација знатно комплекснија у односу на друге земље. Док евроатлантске интеграције, односно улазак у Организацију Северноатлантског споразума (НАТО), никада није имао значајнију подршку у српском друштву, приступање Европској унији имало је успоне и опадања популарности у зависности од актуелних политичких дешавања.¹⁶¹⁷

Од 2015. године сва истраживања која су рађена на теме односа младих у Србији према Европи и тзв. „европским вредностима“ указују на једну амбивалентну и изузетно слојевиту перцепцију. Иако већина учесника ових истраживања препознаје Европску унију као својеврстан симбол економских и образовних могућности, сама Европа се ређе доживљава као вредносна заједница. Тако се из анкете коју су спроводили Центар за евроатлантске студије (CEAS) и ИПСОС 2016. године може видети да већина младих преферира „западни модел“ друштва – демократију, владавину права, слободу изражавања, али исто тако и да је поверење у ЕУ институције умереног интензитета.¹⁶¹⁸ На ове резултате надовезују се и резултати регионалног истраживања спроведеног током 2018. и 2019. године у десет земаља југоисточне Европе, укључујући Србију. Према овим налазима, млади у Србији су генерално скептични према политичком систему, али Европску унију виде као простор могућности. Принципи демократије и владавине права су вредновани доста високо, али није уочена већа повезаност са домаћим институцијама и док је проценат неодлучних био врло велики, свега трећина испитаника из Србије је имала позитиван став према чланству у ЕУ.¹⁶¹⁹

Током треће деценије 21. века, сва истраживања рађена са младима показују да они често Европску унију виде више као технички, а не вредносни оквир. Другим речима, постоји уверење да „Европа значи бољи живот“, али је оно доста помућено неповерењем у домаћу политику и економску неизвесност. Млади препознају вредности попут једнакости, мобилности, образовања, животног стандарда, али их заправо не повезују аутоматски са процесом евроинтеграција и идеалима које европска политичка заједница промовише.¹⁶²⁰ Прелиминарни налази последњег истраживања које је радила Фондација Фридрих Еберт током 2024. године показују да тренутно нешто више од половине младих становника Републике

¹⁶¹⁶ Исто, 46.

¹⁶¹⁷ Centar za novu politiku, Friedrich Ebert Stiftung, and CeSID. *Stavovi mladih o društveno-političkim prilikama u Srbiji*, Friedrich Ebert Stiftung, Beograd 2012. Доступно на: <http://www.fes.rs/pubs/2012/pdf/Stavovi%20mladih%20o%20društveno%20politickim%20prilikama%20u%20Srbiji.pdf> (приступљено 11.11.2025).

¹⁶¹⁸ Centar za evroatlantske studije (CEAS) i IPSOS, *Mladi bi Srbiju po zapadnom modelu*, Beograd, 2016. Сажетак на: Tanjug. "Istraživanje: Mladi bi Srbiju po 'zapadnom modelu'." JMU Radio-televizija Vojvodine, 14 Apr. 2016, https://www.rtv.rs/sr_lat/mladi/aktuelno/istrazivanje-mladi-bi-srbiju-po-zapadnom-modelu_709017.html. (приступљено 11.11.2025).

¹⁶¹⁹ Friedrich Ebert Stiftung (FES), *Mladi u Srbiji 2018/2019: Studija o mladima u jugoistočnoj Evropi*, Beograd, 2019.

¹⁶²⁰ Kancelarija za socijalno uključivanje, *Analiza: Status mladih u procesu pristupanja Srbije EU*, 2021. Доступно на: https://socijalnoukljucivanje.gov.rs/en/analysis-published-status-of-vulnerable-groups-in-the-process-of-accession-of-the-republic-of-serbia-to-the-european-union-status-of-youth/?utm_source=chatgpt.com (приступљено 11.11.2025).

Србије подржава чланство у Европској унији, а да око 75% жели да се исели.¹⁶²¹ Тако да се и овај благи пораст подршке и веће заинтересованости за евроинтеграције пре може повезати са емиграцијском мотивацијом, него са великим прихватањем европских вредности и политика. Генерацијски однос према Европи, и у културном и у политичком смислу, у савременој Србији, заиста треба пратити кроз ову тензију између европских аспирација и локалног разочарања. Са друге стране, остаје питање да ли је имплементација, или њен покушај, европске димензије образовања у српски образовни систем довело до тога да се Европа доживљава пре као „простор могућности“, него као вредносни или идентитетски оквир, или је то пак последица неких других процеса.

4.1.2. Вредносне оријентације младих у Србији крајем друге деценије 21. века

Ставови и перцепције младих у Србији о Европској унији, њеним политикама и променама које они сматрају да би задесиле Републике Србију процесом евроинтеграција били су поприлично истраживани у првим деценијама 21. века, а неки од тих резултата су и представљени у претходном тексту. За потребе праћења европске димензије образовања, од велике користи јесу и студије о вредносним оријентацијама, поготово оних које се у извесној мери могу пронаћи у склопу тзв. „европских вредности“. У овом контексту, од додатног су значаја и она истраживања која прате континуитет развоја или назадовања тих вредности, а доста добар пример таквог истраживања међу омладином у Србији урадила је управо Марија Радоман. Поред већ поменуте анализе из 2011. године која се није бавила искључиво односом младих према свету и/или Европској унији, већ и вредносним оријентацијама средњошколаца,¹⁶²² ова ауторка је готово идентично истраживање спровела готово деценију касније, тачније 2019. године. Вредности и ставови које је испитивала ова упоредна анализа тицали су се родних односа, става о абортусу, хомофобији, екологији, национализму, етничким мањинама, као и о ставовима према прошлости.

Важно је напоменути да ни питања, као ни резултати ове социолошке студије не рефлектују директно теме и однос званичног образовања према њима. Чак се поједине теме могу сматрати и поприлично занемареним, попут абортуса. Ипак, ово упоредно истраживање може се сматрати кључним јер пружи увид у размишљања младих који су, поред тога што су изложени свим социјалним и политичким тенденцијама и врло разноврсним наративима који долазе из различитих извора информисања, такође део званичног образовног система Републике Србије. Баш због тога, оно се може посматрати истовремено и као почетна и као закључна тачка анализе европске димензије образовања.

Узорак на коме је спроведено друго истраживање из 2019. године и чији одговори су пажљиво упоређивани са онима из 2011, може се сматрати одговарајућим, са скоро 900 учесника испитивања. Испитаници су били узраста између 17 и 18 година (завршних разреда средње школе) и долазили су из пет градских центара из целе Србије – Београда, Новог Пазара, Ниша, Крагујевца и Новог Сада.¹⁶²³ Градови који су узети у обзир за потребе овог истраживања су важни регионални центри и такође подразумевају етнички мешовите средине што свакако доприноси квалитету добијених резултата.¹⁶²⁴ Узорак је такође врло уједначен и по школама где су испитивани ученици, тако да су равномерно биле заступљене и гимназије и средње стручне школе. Конкретне вредности које су праћене и представљене биле су: национализам,

¹⁶²¹ Friedrich Ebert Stiftung / SeConS. Youth Study Southeast Europe 2024/2025 (izveštaj u pripremi, preliminarни nalazi 2024). Преглед прелиминарних налаза је доступан на: https://emerging-europe.com/analysis/poll-young-serbs-choose-moving-to-europe-over-eu-membership/?utm_source=chatgpt.com (приступљено 11.11.2025).

¹⁶²² Radoman, *нав. дело*.

¹⁶²³ M. Radoman, *Stavovi i vrednosne orijentacije srednjoškolaca u Srbiji*, Helsinške sveske, knjiga br. 38, Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji, Beograd 2019.

¹⁶²⁴ Како је наведено, према попису из 2011. године, када је рађено прво истраживање, становништво Новог Пазара чинило је 77,13% Бошњака, 16,17% Срба, 4,09% Муслимана, 1,23% Албанаца итд.

патријархалност, хомофобија и односи према абортусу, и ромској популацији.¹⁶²⁵ Ове теме, иако се можда не могу директно повезати са европским вредностима, у ширем контексту могу указати на однос и према прихватању демократије и поштовању људских права.

Приликом анализе патријархалности, ауторка истраживања се превасходно ослањала на анализу родних односа у ширем друштвеном контексту. Закључак након упоређивања резултата из 2011. и 2019. године јесте да је у међувремену дошло до благог опадања оријентације усмерене ка патријархалним односима и међу средњошколцима. Другим речима, средњошколци из 2019. показали су већу склоност ка прихватању егалитарнијих односа између жена и мушкараца. Поготово је у другом испитивању врло био изражен став да је, када је на пример родитељство у питању, врло важно да буду укључена оба родитеља (на скали слагања до 5, просечан одговор на ово питање био је 4.75), или да насиље над женама и децом треба да буде строжије кажњавано (на истој скали, просечан одговор био је 4.61). Од ставова који су можда највећу подршку изгубили у периоду између два испитивања јесте онај који је тврдио да је „природно и разумљиво да мушкарац има више сексуалних слобода“ (са 3.34, просечан одговор спустио се на 2.18).¹⁶²⁶

У складу са првом темом, одговори на питања о абортусу, бројке показују и даље присутне врло конзервативне ставове. Мада је значајно опала подршка ставовима који подржавају потпуну забрану абортуса (са просечне оцене 2.93 на 2.68) или оних фаталистичких, попут „ако се дозволи абортус, пропада и нација“ (са 3.07 на 2.59), и мада је врло јасна подршка идеји да је право сваке жене да самостално одлучи да ли жели да роди дете или не (просечан одговор у другом испитивању, на скали слагања до 5, износи 4.08), реакције на поједине традиционалне и конзервативне тврдње врло су приметне међу младима у Србији. Тако да, упркос малом паду (са 3.40 на 3.25), став да је абортус грех заступа свега нешто мање од половине испитаних средњошколаца. Ауторка анализе је то објаснила великим утицајем религијског дискурса у српском друштву – како од стране верских институција, било хришћанских, било исламских, тако и од увођења верског образовања у школе.¹⁶²⁷

На питању хомофобије можда се најбоље види како се вредносне оријентације заправо изузетно споро мењају. На основу резултата другог истраживања из 2019. године, чак 44% средњошколаца у Србији се могу окарактерисати као „хомофобични“, што је, како се наводи у публикованом тексту истраживања, оповргнуло почетну хипотезу и очекивања да је од 2011. дошло до већег отварања и прихватања припадника ЛГБТК+ заједнице. Тврдња „мислим да су болесни“ добила је врло висок просечан одговор, 3.09 на скали слагања до 5, што значи да се чак 44.9% средњошколаца сложило са тим ставом, док је преко 60% испитаника било става да је „секс између особа истог пола нешто неприродно“.¹⁶²⁸

Приликом испитивања национализма, ауторка истраживања представила је две скале и два сета питања – једну која се односи на тзв. „органски“ и другу на „етноцентрични“ национализам. Док се органским национализмом „наглашава културно и биолошко јединство нације“, ¹⁶²⁹ и сви се припадници једне националне групе постају јединствен актер, ¹⁶³⁰ етноцентрични се више односи на релације и став према другим етничким групама. ¹⁶³¹ У својој анализи, Марија Радоман је присуство етноцентричног национализма међу младима проценила „умереним“, док је, према скали органског, свега 32% испитаника изразило

¹⁶²⁵ Radoman, нав. дело из 2019, 21.

¹⁶²⁶ Исто, 32-35.

¹⁶²⁷ Исто, 41, 86.

¹⁶²⁸ Исто, 73

¹⁶²⁹ J. Pešić, *Vrednosne orijentacije u postsocijalističkim društvima Srbije i Hrvatske*, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Beograd 2016, 494.

¹⁶³⁰ N. Dimitrijević, „Words and Death: Serbian Nationalist Intellectuals 1986-1991“, u: Bozoki, A (ur.). *Intellectuals in the Post-communist Europe*, CEU Press, Budapest 1998, 119-148; I. Petrović, M. Radoman, „Patrijarhalnost, autoritarnost i nacionalizam u Srbiji – promene vrednosnih orijentacija“, u: (ur.) Lazić M, Cvejić S. *Stratifikacijske promene u periodu konsolidacije kapitalizma u Srbiji*, Institut za sociološka istraživanja, Beograd 2019, 215-246.

¹⁶³¹ Petrović, Radoman, нав. дело.

националистичка уверења.¹⁶³² Када су у питању тврдње којим се испитивао органски национализам, подршка је тврдњама у његову корист је у приметном опадању. Међутим, искази попут „опстанак властитог народа главни је задатак сваког појединца“ или „прошлост нашег народа треба да буде светиња“ у истраживању 2019. године добили су просечне одговоре 3.43 и 3.38. Са друге стране, код етноцентричног национализма, поједине тврдње су чак наишле и на нешто већ прихватање у каснијем истраживању. Неки од таквих исказа били су да се „међу нацијама може остварити сарадња, али не и поверење“ (са 3.03 на 3.11), или да „национална разноликост уништава јединство народа“ (са 2.26 на 2.50).¹⁶³³ Током анализе национализма као вредносне оријентације, испитиван је такође однос младих према прошлости и одговорности, односно конкретно у контексту ратова током деведесетих година 20. века на југословенском простору. Међутим, као што су и многа друга истраживања на ову тему показала, став средњошколаца на ову тему уопште није био јасан.¹⁶³⁴

У погледу односа према Ромима, Радоман је направила разлику између „расизма“ и „етничких“ стереотипа међу добијеним резултатима. Расизмом је оценила ставове о „менталној поткапацитираности“ припадника ромске заједнице, док би етнички стереотипи према овој подели било тражење оправдања за социјалне неједнакости у „урођеним“ или „природним“ карактеристикама групе. Поредићи резултате из 2011. и 2019. године, ауторка је уочила да су расистички ставови добили знатно мању подршку. Са друге стране, тзв. „етнички“ стереотипи су и 2019. године добили вредносно више просечне оцене. Међутим, оно што се може окарактерисати као врло позитивно из угла социјалне инклузије и прихватања различитости јесте да су највише оцене добили искази којима је препозната вишеструка дискриминација Рома у српском друштву (на скали до 5, 3.44), прихваћена идеја о дељењу школске клупе са ромском децом (3.77) и потреба да Роми буду у потпуности равноправни у друштву (4.06).¹⁶³⁵

Питања којима су се бавила ова истраживања, као ни континуитети које је ауторка покушала да испрати, не осликавају експлицитно стање у образовању, нити како се ове теме третирају у школама, али преноси друштвене околности и климу у којој се образовни процес одвија. Млади су кроз одговоре на ова истраживања само рефлектовали доминантан, најчешће популистички дискурс средине у којој одрастају. Мада се не могу у потпуности исте теме даље анализирати у образовању и настави историје, кључна питања за потребе употпуњавање ове докторске тезе јесу каква је улога наставе историје у подржавању или разобличавању тих доминантних дискурса и која је последица укључивања европске димензије образовања по креирање оваквих ставова најмлађих грађана Републике Србије.

4.2. Истраживање о утицајима европске димензије наставе историје на ученике у Србији

Узајамни однос ученика и европске димензије образовања у Србији велика је непознаница међу историчарима, педагозима, дидактичарима и свим истраживачима који се баве овом темом. У прошлости су спровођена истраживања о односу ученика према историјском градиву са којим се упознају током школовања чији резултати сведоче да је разумевање историје као научне дисциплине и њене методологије доста дуго представљало велики изазов за значајан број ученика.¹⁶³⁶ Међутим, до данас није објављена ниједна студија која се директно бавила

¹⁶³² Radoman, *нав. дело* из 2019, 87.

¹⁶³³ Исто, 50.

¹⁶³⁴ Ауторка је проценила да 42% испитаника има „умерен“ став, да 29% сматра да су Срби већински одговорни за злочине почињене током рата, и да 29% сматра да Срби уопште нису имали одговорност за рат и злочине. Видети више у: Radoman, *нав. дело* из 2019, 51-56.

¹⁶³⁵ Исто, 60-62.

¹⁶³⁶ Ана Пешикан је за потребе своје анализе током 1990-их чак креирала и посебан тест знања из историје како би покушала да измери разумевање историјског градива ученика на преласку из основне у средњу школу.

анализом утицаја укључивања европске димензије образовања у школске програме српског образовног система, а понајмање не на примеру наставе историје. Истину говорећи, упитно је да ли је такво, конкретно истраживање и могло да се направи раније. Из претходних поглавља може се видети да се европска димензија образовања кроз различите елементе и аспекте уводи у српске школе од почетка 21. века, али се тек након последње реформе програма наставе и учења и за основне школе и за гимназије, може рећи да је она значајније постала део формалног образовања о прошлости.

Поједини резултати првог, и за сада јединог истраживања у Србији на ову тему, а које ће бити представљено у овој дисертацији, објављени су делимично у склопу самосталног истраживачког рада у публикацији Савета Европе – *Renewing History Education to Uphold Democracy. Enhancing innovation in history education to strengthen democratic culture in Europe* 2024. године, о којој је већ било помена у претходним поглављима.¹⁶³⁷

За потребе овог рада урађено је анкетарно истраживање са ученицима гимназија из Београда и Ниша, али и са студентима прве године основних студија на Одељењу за историју Филозофског факултета у Београду. Бруцоши са Одељења за историју одабрани су јер је ова генерација, која је започела студије у академској 2023/2024. години, прва која је завршила све четири године средњег образовања по новоуведеним реформисаним програмима наставе и учења за предмет историја у гимназијама. Иако нису сви анкетирани студенти похађали гимназију, циљ овог истраживања био је да се утврди у којој мери је европска димензија образовања била интегрисана у њихово средњошколско образовање, као и да се испитају њихови тренутни ставови о свему што она носи са собом. Испитивано је колико су се на часовима бавили феноменима дугог трајања, колика је била укљученост националних, етничких, верских и сексуалних мањина, а колика присутност жена и последица које су различити историјски догађаји и процеси имали по њих. Такође је било отворено питање колико се учило о свакодневици обичних људи, а не искључиво владара, племства, и људи од политичког и економског утицаја. Потом је била разматрана употреба различитих историјских извора и уопштено развитак концепата историјског мишљења. Другим речима, примарно је било да се процени у којој мери су нови наставни програми историје били примењени у њиховом образовању пре доласка на универзитет. На крају, секундарна анализа бавила се утицајем свих нових приступа настави историје на самоперцепцију студената, укључујући њихова гледишта о регионалним и европским сличностима и преиспитивање европског идентитета као дела њиховог личног идентитета. Важно је поменути да су испитани студенти пореклом су из различитих градова и места широм Србије, а већина њих је завршила гимназију, док су преостали похађали различите средње стручне школе. Од изузетног значаја за ово истраживање била је чињеница да су испитаници били заправо појединци који су желели професионално да се усавршавају на пољу историје.

Сличан упитник, са једином разликом што је укључивао питања специфична за уџбенике, дистрибуиран је међу ученицима гимназија у Београду и Нишу током јесени 2023. године. Сви испитани ученици су у том тренутку похађали трећи или четврти разред гимназије, где би требало да су примењивани нови реформисани програми. Нешто мање од 250 ученика из девет различитих школа одговорило је на упитник.

Оба коришћена упитника за потребе овог истраживања била су другачија од свих коришћених у претходним истраживањима поменутих у овом поглављу. Нешто раније представљена компаративна студија о вредносним оријентацијама младих у Србији, као и друге студије о ставовима младих према Европској унији, требало је да укажу на опште тенденције у мењању њихових ставова током година фокусирајући се на конкретне теме. Са

Подаци анализе су показали да бар трећина ученика у основној школи не савлада добро: шта је историја као предмет, употребу историјских извора, баратање датумима и вековима; а да се још већи број ученика слабо служи писаним текстом и упоредним табелама. Pešikan Avramović, *Treba li deci istorija*, 137.

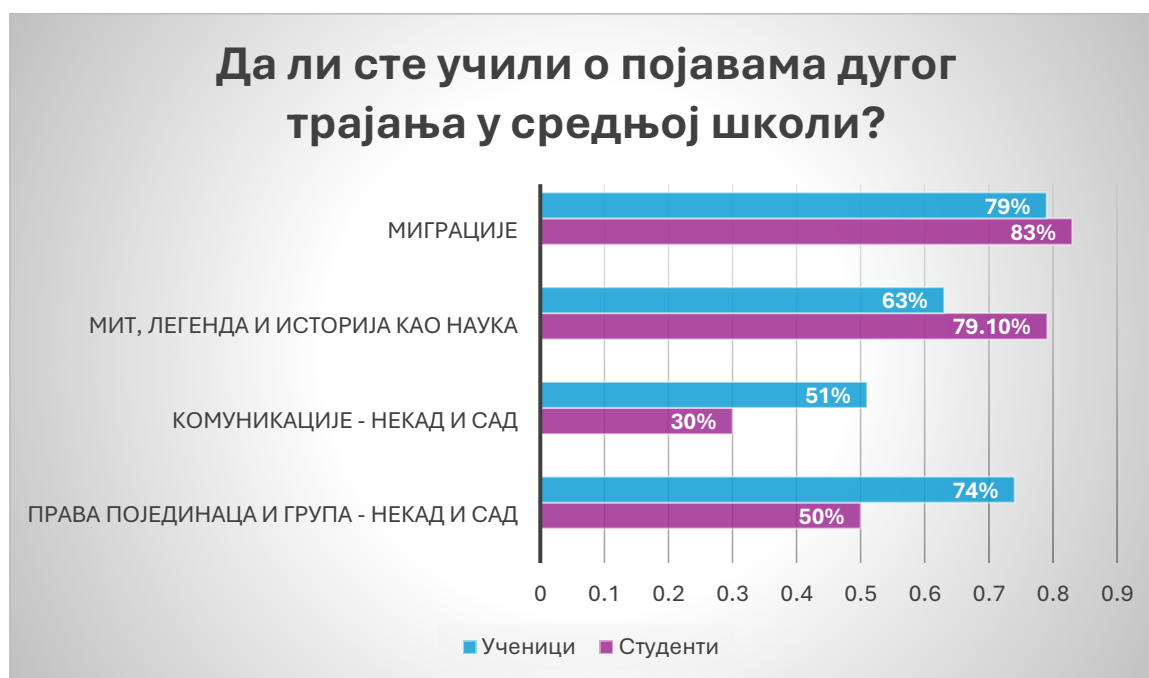
¹⁶³⁷ A. Radaković, „Strengthening the European dimension through curriculum reform in Serbia“. In: *Renewing History Education to Uphold Democracy. Enhancing innovation in history education to strengthen democratic culture in Europe*, Council of Europe, Strasbourg 2024, 19-62.

друге стране, у овом истраживању пажња је усмерена на наставу историје – историјски садржај који ученици примећују на часовима, методологију научне дисциплине, средства којима се служе током наставе, као и на перцепцију ученика шта историјски гледано европски идентитет треба да подразумева и какав је његов значај и улога у њиховим животима. Кроз питања у овим упитницима могу се назрети и теме из претходних истраживања, како вредносне оријентације – патријархалност, национализам, однос према националним, верским и сексуалним мањинама, тако и разумевање Европе као политичке, друштвене и вредносне заједнице. Разлика је само у томе што су ова питања само тако уобличена да се могу пратити кроз оно што се учи на часовима историје у основном и средњем образовању.

Резултати истраживања

Када је реч о феноменима дугог трајања који су предвиђени да се обрађују на часовима историје у гимназијама, попут: миграција, митова и легенди, комуникација и људских права, ученици су углавном били чешће изложени оваквим наставним садржајима у односу на студенте. Проценци који упућују на теме обрађиване у првом и другом разреду (миграције и мит, легенда и историја као наука) иду више у прилог старијим испитаницима, но овде треба имати у виду да је број испитаних студената био значајно мањи и да ова разлика у проценту пре указује на сличну или подједнаку заступљеност ових тема на часовима.

Међутим, оно што се посебно може приметити јесте да се људска права много чешће изучавају у школама него пре неколико година (графикон 1). Ово се може објаснити недовољном припремљеношћу наставника, али и непостојањем уџбеника писаних према реформисаним програмима за све разреде у првим годинама по ступању реформе на снагу. При анализирању ових резултата важно је узети у обзир и да одређени број студената који су учествовали у испитивању није похађао гимназију, и самим тим није ни могао да се сусретне са овим темама кроз прописане наставне јединице.



Графикон 1

Разлика је примећена и у начинима на које су представљене како жене, тако и националне мањине и друге мањинске групе. Док су жене код ученика претежно представљене као незаобилазан део друштва (чак у 66% случајева), у настави коју су некада пратили данашњи студенти историје чешће су биле приказиване као хероине или истакнуте појединке (44%). За разумевање ових одговора, важно је поменути да су сви испитаници имали могућност да обележе више одговора.

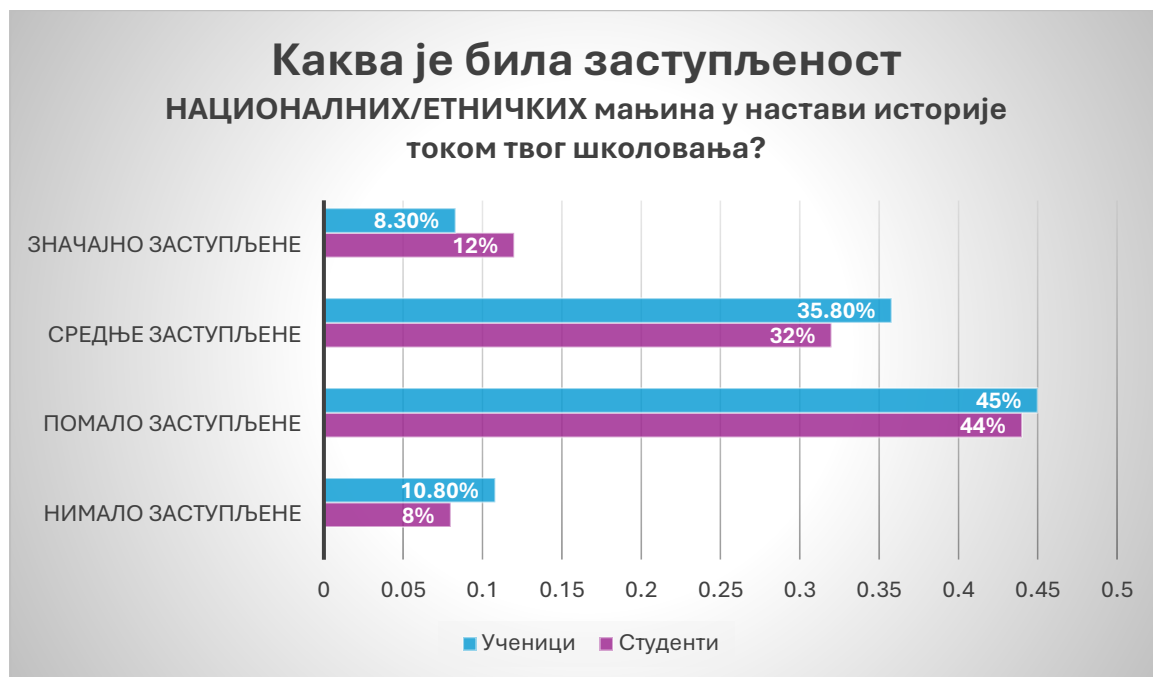
Током анализе, привукао је пажњу и податак да је убедљиво најмање студената одговорило да су учили историју жена у контексту ширих друштвених околности (видети графикон 2). Ово упућује да су реформисани програми наставе и учења ипак делимично успели у идеји веће инклузије макар у погледу историје женске популације, што се често назначавало као врло важно питање европске димензије образовања.



Графикон 2

У погледу заступљености етничких/националних и верских мањина, одговори студената и ученика су врло слични, готово уједначени. Резултати обе анкете указују да се на часовима историје у српским школама говори о овим мањинским групама (видети графиконе 3 и 5). Међутим, оно што је предњачило, и даље предњачи, јесте да је то готово увек у контексту ратних дешавања – о мањинској популацији било у улози непријатеља или савезника, било у улози жртве. Како су и овде испитаници имали могућност да заокруже више одговора, на другом месту се нашао одговор који се тицао суживота са већинском групом и заједничког учествовања у различитим друштвено-историјским процесима.

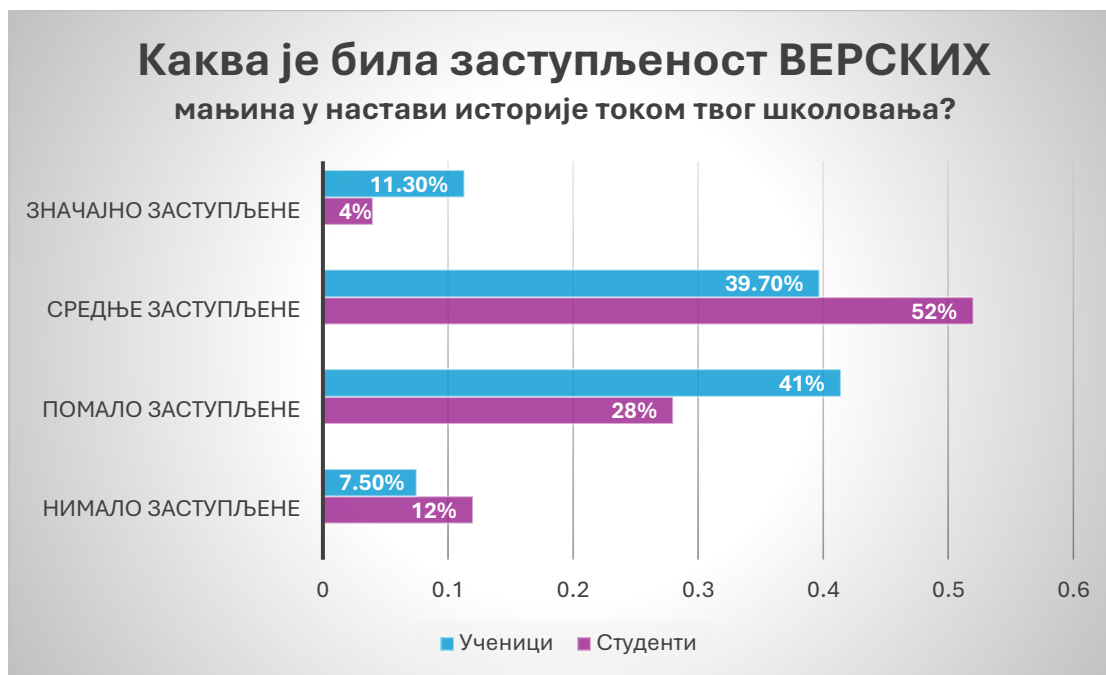
Највећу пажњу свакако привлачи врло значајан пораст одговора који подразумева присутност етничких/националних и верских група у погледу поштовања мањинских права и положаја у друштву (графикони 4 и 6). Ово би се могло објаснити и претходно представљеном анализом одговора да је такође осетно унапредовало учење о правима појединаца и група у различитим историјским епохама у последњих неколико година и све већом реалном применом новореформисаних програма наставе и учења.



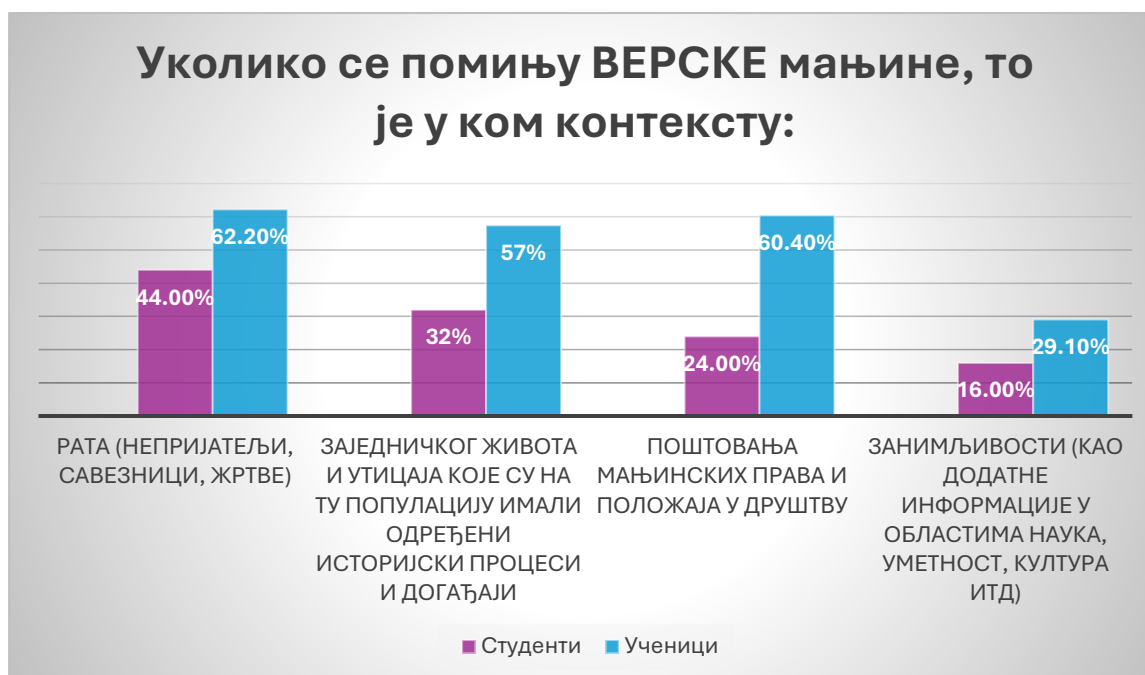
Графикон 3



Графикон 4



Графикон 5

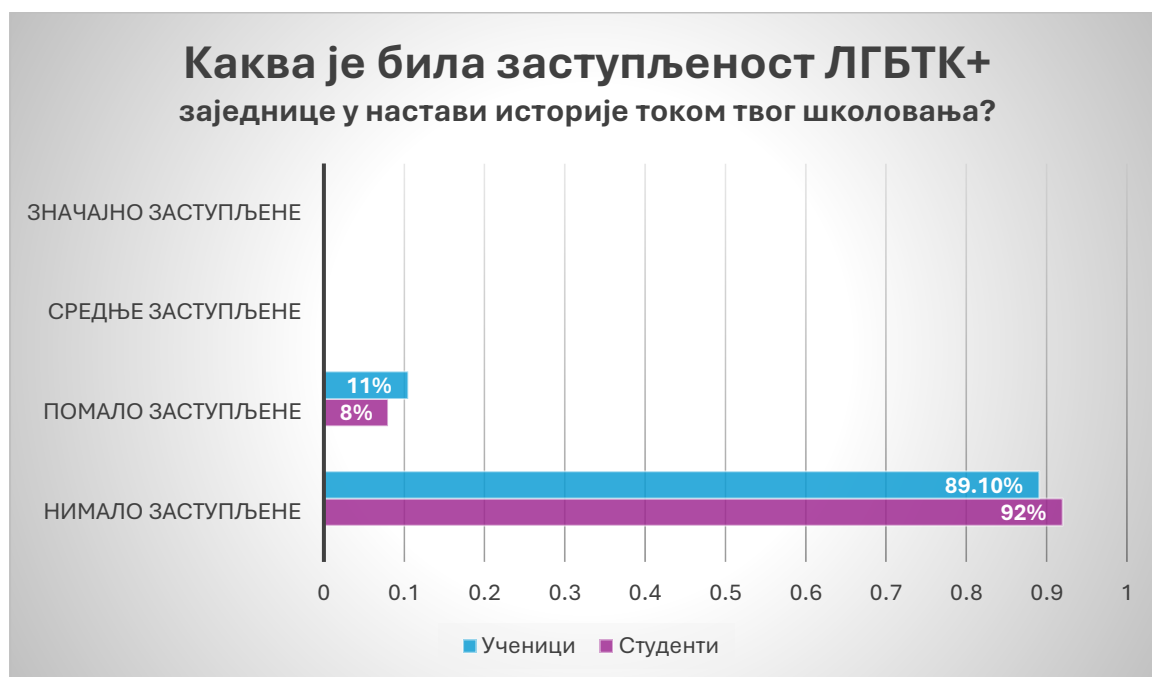


Графикон 6

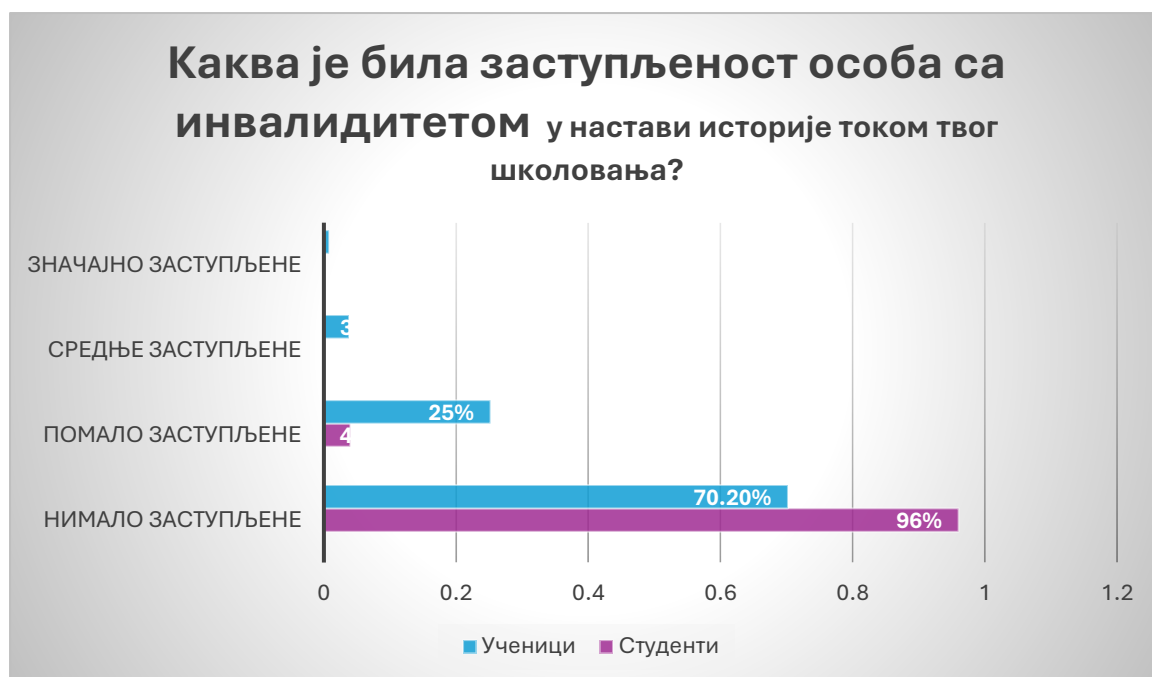
Што се тиче представника ЛГБТК+ заједнице и особа са инвалидитетом, у дотадашњем образовању испитаних студената, ове мањинске групације биле су готово у потпуности изостављене. Међу одговорима ученика гимназија, пак, могу се пронаћи трагови повремениог помињања представника ових група, али далеко од учестале заступљености и детаљне обраде њихових права и положаја у друштву током различитих историјских епоха (графикони 7 и 8).

Ретки моменти помињања, средњошколци су класификовали у контексту рата или својеврсне „занимљивости“, односно додатне информације. Најчешће су у питању лекције и жртвама током Другог светског рата. Овакви резултати се могу довести у везу са тим да ове теме у савременој српској историографији као такве нису довољно обрађене, па самим тим и

аутори програма и уџбеника имају велики изазов у проналаску одговарајућих материјала који би се могли укључити у наставу.



Графикон 7

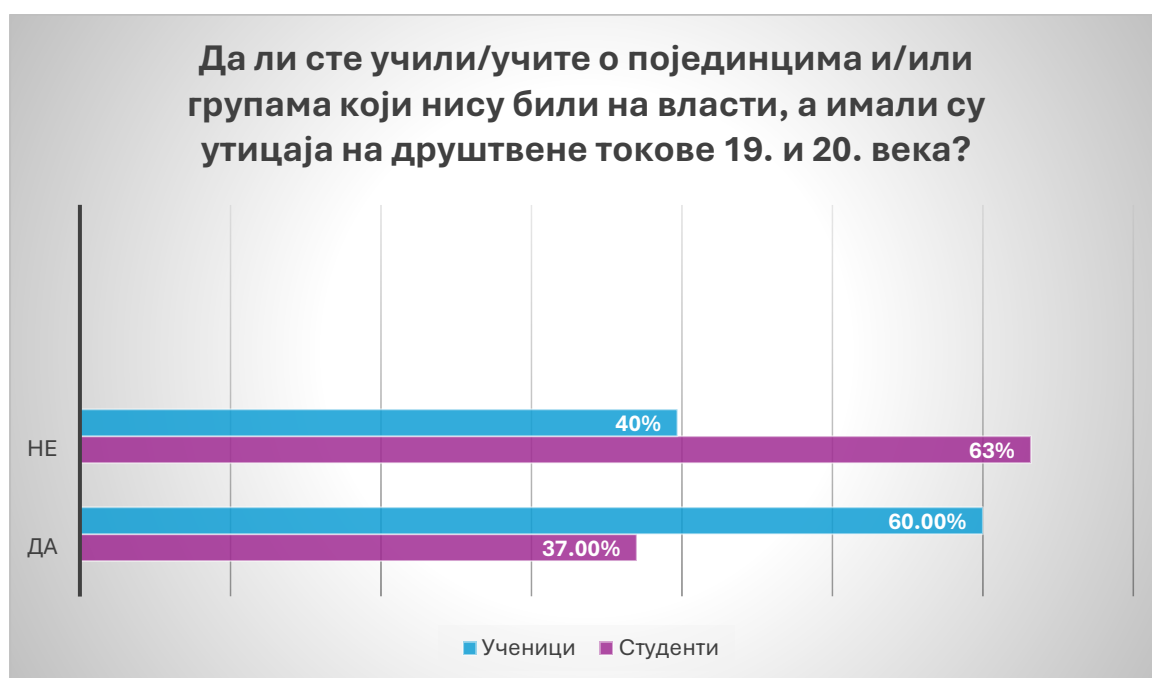


Графикон 8

Из сета питања о укључености различитих мањинских група у наставу историје коју су пратили, или и даље прате, од свих испитаника је такође било затражено да одговоре да ли су на часовима учили о појединцима и/или групама који нису у политичком смислу владали, а имали су утицаја на друштвене токове у 19. и 20. веку. Ово питање је за потребе истраживања европске димензије образовања било врло важно ради утврђивања које су историјске интерпретације присутне када су у питању друштвени покрети и активистичке идеје.

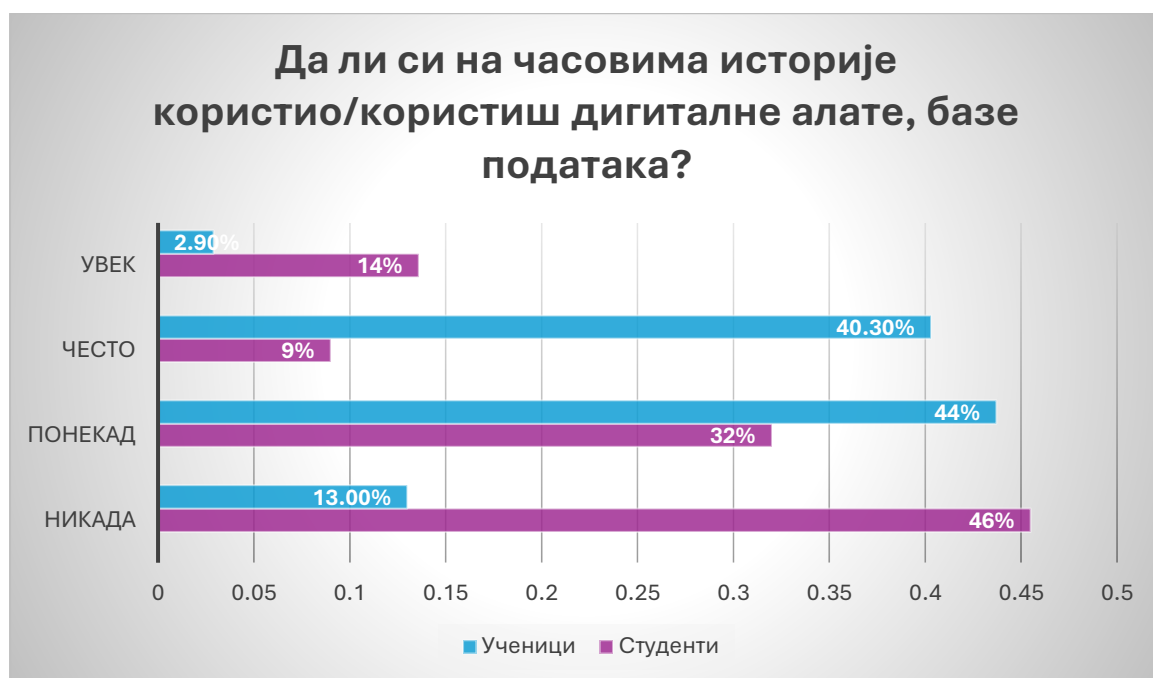
Док се већина испитаних гимназијалаца изјаснила потврдно на ово питање, одговори студената указују на потпуно супротну ситуацију (видети графикон 9). Овај податак такође иде у прилог тези све успешније имплементације европске димензије образовања кроз све темељније прихватање промена које су донели последњи програми наставе и учења из историје у гимназијама. У анкети коју су попуњавали ученици, неколико њих је навело у коментарима неке од појединаца или група о којима су учили. Поменути су: сифражеткиње, Карл Маркс, Гаврило Принцип, Мартин Лутер Кинг и научници српског порекла Никола Тесла и Михајло Пупин.

Занимљиво је да су са једне стране поменути борци и боркиње за људска права маргинализованих друштвених група у одређеним историјским тренуцима, као и они који су се борили за одређене политичке идеје. Са друге стране, наведени су истакнути појединци који су највероватније одабрани као представници народа коме и сами испитаници припадају. Поред тога да појединци и групе који нису били на власти јесу присутни у формалном образовању из прошлости, други закључци се тешко могу извући из ових одговора. Откривање разлога за одабир баш одређених историјских фигура дефинитивно заслужује посебно истраживање.



Графикон 9

Сегмент који је такође био испитиван кроз ове две анкете, а који је врло значајан за укључивање европске димензије образовања јесте употреба дигиталних алата, база података и савремених средстава комуникације. Одговори показују да су средњошколци у значајније већем броју имали приступ овој врсти помоћних наставних средстава него студенти током свог предуниверзитетског школовања (графикон 10). Узевши у обзир готово свакодневни технолошки напредак чији је директан резултат све већа приступачност, ови резултати су и више него разумљиви.



Графикон 10

Употреба историјских извора у настави је такође знатно чешћа код испитаника који су у тренутку истраживања и даље били у средњој школи. Док нешто мање од половине студената прве године историје никад у свом дотадашњем образовању није имало прилике да користи историјске изворе, више од 70% ученика који су учествовали у испитивању активно у настави ради са различитим облицима извора.

На часовима историје у гимназијама у Србији, према резултатима анкете, најчешће се користе писани историјски извори – 87% ученика је одговорило да их користи понекад, често, а нешто мањи број и готово увек. По учесталости употребе затим следе визуелни и аудио-визуелни извори, и као извори који се најређе користе, поменути су усмени историјски извори (видети графикон 11). Овакви резултати у потпуности су у складу са образовним компетенцијама које намеће последња реформа програма наставе и учења за предмет историја у оба циклуса образовања, али и са развојем вештина које представљају важан аспект европске димензије образовања.



Графикон 11

Упитници и за средњошколце и за студенте садржали су и питање које се тиче њихове процене присуства концепата историјског мишљења на часовима историје које похађају или су похађали у средњој школи. Могли су да обележе више одговора међу следећим појмовима: континуитети и промене у прошлости, хронологија, узрочно-последичне везе, употреба примарних и секундарних извора, различите историјске перспективе, савремено виђење процеса и догађаја из прошлости. Упоредна анализа одговора показује да су студенти доста самоувереније одговорили на питања што се може и видети на графикону 12.

Међутим, ове резултате треба такође тумачити у светлу чињенице да су интервјуисани студенти заправо млади који су одлучили професионално и академски да се усавршавају управо на пољу историје, а са позиције истраживача, могу се сматрати појединцима који су успешно овладали концептима историјског мишљења, неvezано од тога колико се инсистирало на њиховом развијању и разумевању у средњој школи.

Што се тиче одговора гимназијалаца, њих такође треба пажљиво узети у разматрање. Мада се из одговора врло јасно види њихово познавање ових термина, што је у погледу процеса укључења европске димензије образовања у програме из историје само по себи изузетно значајно,¹⁶³⁸ ови резултати не гарантују заиста разумевања ових појмова и њихову примену на знања која поседују или су у процесу стицања. Истраживање усмерено искључиво на стицање и употребу концепата историјског мишљења би у великој мери употпунило добијене резултате.



Графикон 12

Ради праћења утицаја уџбеника, као једног од средстава преко којих европска димензија образовања може доћи до ученика, анкета за гимназијалце садржала је и сет питања који се тичао њихове употребе уџбеника и процене њихове корисности. Слична питања нису била постављена студентима из разлога што током њиховог средњошколског образовања још увек нису били публиковани уџбеници за све разреде, писани по новореформисаним програмима.

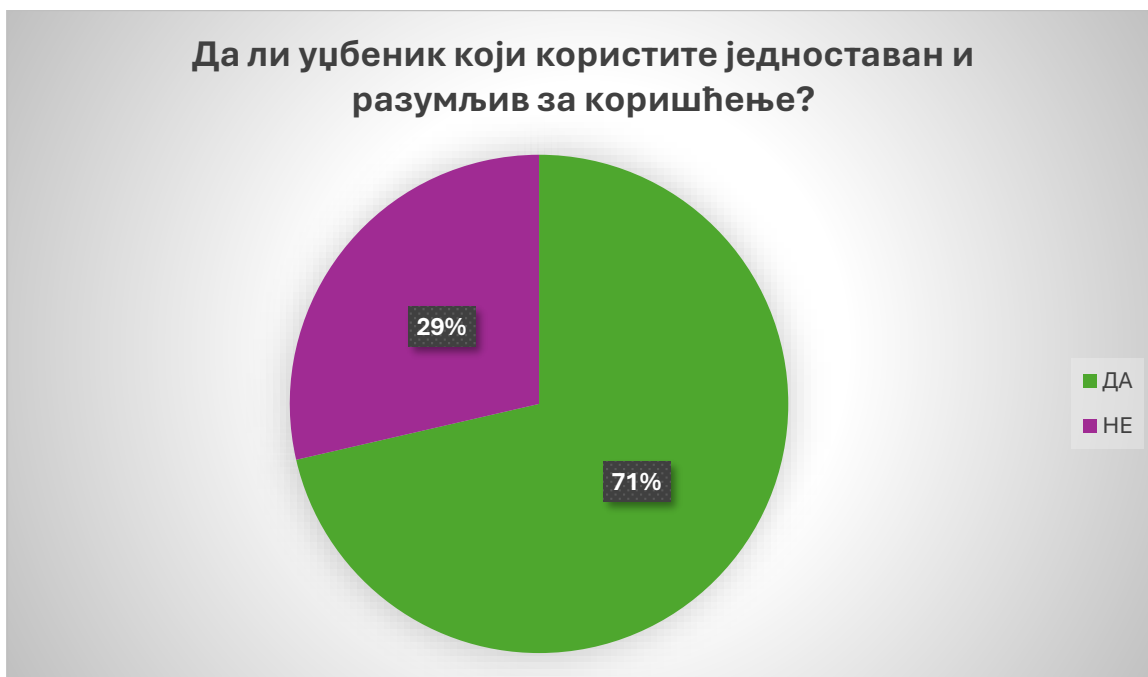
¹⁶³⁸ На првом месту појам мултиперспективности, односно постојања различитих историјских перспектива истог догађаја или феномена, представља врло важан елемент европске димензије образовања.

Занимљиво је да нешто мање од половине испитаних ученика уџбеник користе понекад, док га свега 30% користи често. Више од 10% се изјаснило да га никад не користи (видети графикон 13). Од испитаника који су се изјаснили да користе уџбеник из историје макар понекад, више од 70% га сматра разумљивим и једноставним за коришћењем (графикон 14).

Како је постојала опција да се напише коментар као додатак на одговор „да“ или „не“, негативне одговоре на ово питање неретко је пратило објашњење које се односило на количину неразумљивих информација које, према процени самих ученика, не помажу разумевања догађаја. Такође, на неколико места могли су се видети коментари у вези тешког сналажења са тематском поделом поглавља. Ове коментаре би такође требало тумачити у контексту недовољне припремљености наставника и самосталног коришћења уџбеника од стране ученика без адекватних инструкција.



Графикон 13



Графикон 14

Обе групе испитаника добиле су питање које се тичало повезаности националне историје са историјом Балкана и Европе. Циљ овог питања био је да се сазна да ли испитаници уочавају историјске и културне сличности и разлике унутар региона, односно континента. Одговори које су дали студенти упућују на став о врло снажним сличностима Србије са другим државама Балканског полуострва. Са друге стране, студенти су приметили сличности са остатком европског континента, али не превише.

Одговори средњошколаца нису се много разликовали. Међу добијеним одговорима на ово питање, један привлачи пажњу. Мали, али постојећи проценат ученика уочава значајно велику сличност историје и културе државе у којој живи са осталим земљама у Европи, док ниједан од студената који су радили анкету није обележио тај одговор (видети графиконе 15 и 16). Овај податак отвара тему о којој би се могло полемисати, али и потенцијално спровести још једно истраживање – да ли је овакав став старијих испитаника последица недовољне укључености европске димензије образовања у њиховом формалном образовању или је то резултат изложености и бољег упознавања дневно-политичких околности?



Графикон 15

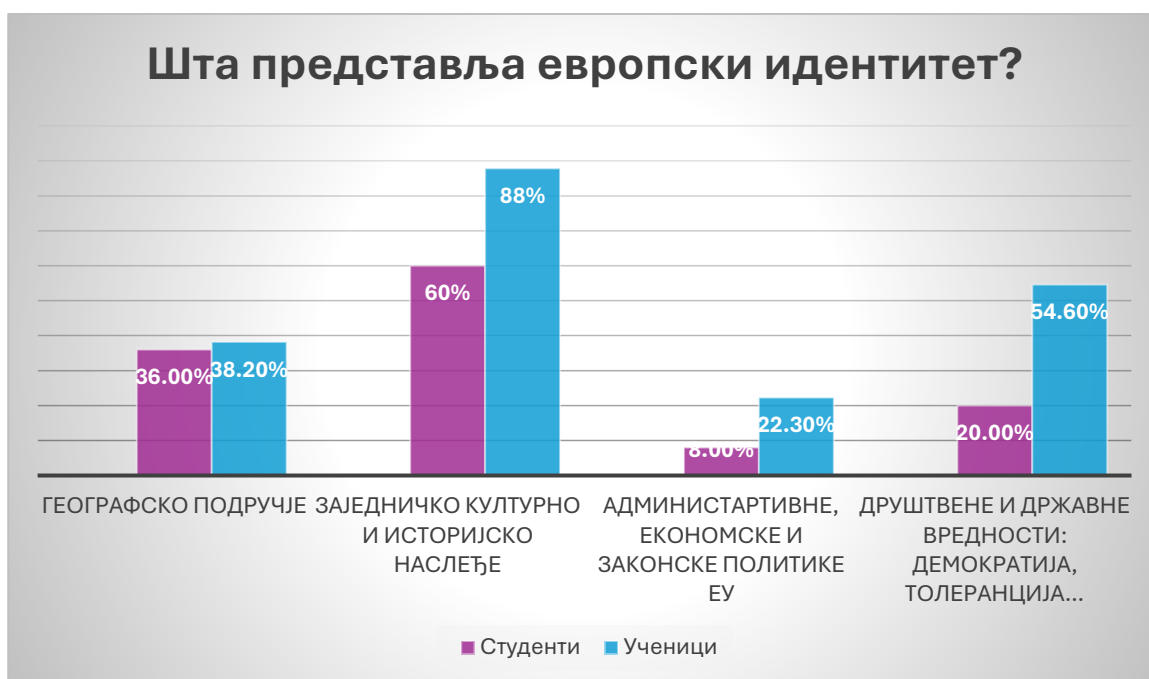


Графикон 16

На питање о културној и историјској сличности, надовезала су се још два питања која су се тичала конкретно европског идентитета – 1. *Шта за испитанике представља европски идентитет?* и 2. *Да ли га доживљавају једним од својих?* Понуђено им је било неколико опција заснованих на различитим теоријама шта Европа, па и европски идентитет представљају (о свему томе је детаљно образложено у првом поглављу). У питању су Европа: као географски појам, као културни појам која има јединствену историју, као вредносни појам у погледу принципа за које се залаже, и политички појам у контексту чланства у Европској унији, Савету Европе и осталим европским политичким институцијама. Испитаници су могли да обележе више одговора.

На овако постављено питање, студенти су претежно одговорили да за њих европски идентитет углавном представља „заједничко европско културно и историјско наслеђе“ и „живот у одређеном географском простору“, другим речима – више просторни елемент. Тек мали број испитаника је обележио „друштвене и државне вредности: демократију, толеранцију, разноликост и инклузију“ и „административне, економске и правне политике Европске уније“. Међу одговорима ученика, заједничко наслеђе је и даље на првом месту, али су простор и вредности обрнуле позиције. Више од половине средњошколаца који су одговорили на анкету сматрало је да европски идентитет чине поменуте друштвене и државне вредности (графикон 17).

Упоредна анализа добијених резултата показује значајан пораст у прихватању европског идентитета у контексту вредности као што су демократија, толеранција, инклузија итд. Пораст је забележен и код прихватања овог идентитета у контексту европске политичке заједнице. Ово указује да тенденције ка изједначавању европског идентитета са принципима и идејама Европске уније и Савета Европе постоје, али исто да и да оне нису још у потпуности освешћене.



Графикон 17

На крају, свим учесницима истраживања постављено је питање да ли европски идентитет доживљавају својим. Нешто више од 60% студената је одговорило потврдно, док је међу ученицима тај број убедљиво порастао – на 81% (видети графикон 18). За потребе праћења ефеката увођења европске димензије образовања, овај податак би могао бити од кључног значаја. Иако се тај идентитет претежно заснива на заједничком културном и историјском наслеђу и припадности одређеној географској целини, он све више подразумева и уважавање одређених вредности. Прихватање европског идентитета као једног од личних особености отвара простор и за прихватање читавог сета идеја, принципа, и ставова. Оно што остаје као питања јесте да ли ће то бити сет који произилази из пројеката и иницијатива Европске уније и Савета Европе, или нечег другог, и како ће њихово усвајање изгледати у локалном контексту српског друштва.



Графикон 18

У овом поглављу је направљен покушај да се покажу резултати досадашњег укључивања европске димензије образовања у званичан образовни процес кроз који пролазе млади у Републици Србији. Значај информација које млади поседују о прошлости и о политичким и друштвеним односима унутар земље, али и у региону и на целом континенту, кроз различите историјске епохе изузетно је велики у прихватању или одбацивању ове димензије како у њиховој свести, тако и у јавном мишљењу и деловању. Међутим, испратити усвајање, а поготово обраду тих информација није нимало једноставно. Анализе наставних програма и уџбеника могу помоћи у разумевању шта је званичан план једне државе да њени најмлађи грађани усвоје и какве ставове да формирају, али оно што ће се десити у реалности зависи од великог броја фактора. Додатну компликацију прави управо судар између „званичног“ и „незваничног“, учионице и света изван ње. Из тог разлога, за све истраживаче који се баве, или би волели да се баве овим питањима, врло је важно имати у виду улогу и свеprisутност историјских интерпретација у готово свим сегментима живота деце и младих. Стога, искључиво разумевање како они прихватају и обрађују „извештаје“ из прошлости представља први корак и у самој промени односа према историјским знањима које већ имају, али и оних које тек треба да стекну.

Колико је и на који начин европска димензија образовања прихваћена међу омладином у Србији у последњих више од три деценије доста је тешко измерити, али није немогуће и то је ово истраживање у одређеној мери и успело. У претходним годинама било је готово незамисливо уопште и размишљати о истраживању ове конкретне теме јер је укључивање европске димензије образовања у формално образовање о прошлости још увек било у повоју. Тек након последње реформе програма наставе и учења за предмет историја и у основним школама и у гимназијама, могао се уопште започети разговор о истраживању ових ефеката. Оно што се, пак, могло пратити у неким претходним годинама јесу однос према административној, политичкој и економској европској заједници и вредностима и принципима које заступају различите европске институције, попут Европске уније и Савета Европе.

У том погледу, резултати анкета спроведених у оквиру истраживања за потребе ове дисертације са студентима прве године историје са Филозофског факултета Универзитета у

Београду и ученицима девет гимназија из Београда и Ниша током школске 2023/2024. године, открили су бројне позитивне трендове, као што су повећана употреба историјских извора, дигиталних алата и база података, као и побољшано укључивање националних и верских мањина и жена. Добијени резултати су заправо у потпуности испратили претходна истраживања која су сведочила у прилог томе да се вредносне оријентације код младих у Србији све више усмеравају ка ономе што се сматра европским вредностима – демократији, плурализму, поштовању људских и грађанских права, прихватању разноликости, итд. Резултати су такође показали да постоји растуће препознавање сличности између националне и балканско-европске историје, са већином ученика који се идентификују са европским идентитетом који је укорењен у заједничком културном и историјском наслеђу, и већ поменути „европским“ вредностима. Са друге стране, административне и правне политике Европске уније и даље не уважавају препознавање или прихватање као једног од кључних елемената европског идентитета. Он се код младих у Србији све више перципира као културни и као такав све више бива прихваћен као интегрални део њихових живота. Мада би узорак овог испитивања требало проширити, добијени подаци врло одговарају закључцима последњих великих истраживања рађених са широм популацијом младих особа у Србији, а то је доживљај Европске уније пре као простора бољих економских могућности, него политичког идеала. Један од главних закључака овог истраживања јесте да је европска димензија образовања дефинитивно присутна у званичном образовању младих и да је они не само препознају, већ је постепено и усвајају. Но, у моменту изласка из обавезног образовања (иако средња школа званично није обавезна у Републици Србији, у даљем каријерном напредовању готово да се подразумева), присуство, а самим тим и утицај европске димензије образовања посустаје. Да ли је то последица њеног недовољно доброг укључивања током образовног процеса, или друштвене и политичке околности у којима одрасли појединци живе и раде не пружају довољну подршку њеној идеји и приказују нешто другачију слику њених бенефита – остаје тема за неко ново истраживање. Оно, пак, чиме би се истраживање о европској димензији образовања у настави историје у Србији заиста могло продубити и употпунити јесу питања – *Колики је однос између принципа и идеја које прокламују европске установе и онога што у пракси спроводе њене политичке институције? и Како се млади упознају са тим односима и како процесуирају те односе који су неретко врло сложени и компликовани?*

ЗАКЉУЧАК

„Историја људског друштва је непрекидна борба човека да из мрака изађе у светлост. Човек жели да сазна, а када престане да то жели, он више није човек“ – цитат је норвешког научника Фритјофа Нансена (Fridtjof Nansen) који се налази на уводним страницама уџбеника за пети разред коришћеног током деведесетих година.¹⁶³⁹ Ове речи требало је већ на првим часовима историје да ученицима укажу на то да је човекова потрага за сазнањем и истином одувек представљала саставни део његове бити и да је историја један од инструмената у тој потрази. Проналажење истине, односно истине о прошлој стварности, дуго је представљано као основни циљ проучавања историје. Међутим, поставља се питање да ли је то икада могао бити њен стварни циљ онда када је постала део знатно ширег, сложенијег и од политике и друштвених околности у већој мери зависног система – образовања.

Смену миленијума, односно прелазак из 20. у 21. век, обележило је неколико значајних тенденција како у области образовања, тако и у проучавању прошлости. Са једне стране, током последње деценије 20. века, историјска научна заједница на Западу суочила се са тезама о „јесени“ или „крају“ историографије као модернистичког пројекта, за који се тврдило да више није у стању да одговори на постмодернистичке теоријске изазове. Истовремено, у области образовања све већи нагласак почиње да се ставља на развој вештина, често науштрб знања, уз постепено брисање граница између појединачних научних дисциплина. Нови курикулуми, засновани превасходно на компетенцијама, полазе од претпоставке да у времену интернета и дигитализације образовање више нема примарну потребу за информацијом као таквом, већ пре за развијањем вештина које омогућавају брзо и ефикасно проналажење информација.

Ипак, у академским круговима све је присутнија идеја о „повратку знања у образовање“. Према овом становишту, иако је свака подела знања на појединачне научне дисциплине у извесној мери друштвени конструкт, те дисциплине ипак рефлектују реалне домене знања који постоје независно од начина на који људи разумеју природу, друштво и међусобне односе. У том смислу, „повратак“ знања у школске курикулуме у добу постмодернизма показује се као неопходан. Истовремено, показало се да потреба за историјом није ишчезла. Напротив, овладавање њеним методама и начинима мишљења постало је још важније управо у условима постмодернистичког друштва, како у научном тако и у образовном контексту.

Када је реч о настави историје, посматрано у ширем теоријском оквиру, она се показује као простор у којем се укрштају различити друштвени, политички и културни интереси. Настава историје истовремено представља механизам преношења институционално одобреног знања о прошлости, али и поље у ком се обликују историјска свест, вредносне оријентације и колективни идентитети. Управо због тога питање односа између знања, идеологије и образовних политика остаје једно од кључних у савременим расправама о образовању.

Концепт *моћног знања* Мајкла Јанга, као и рад читаве заједнице истраживача који су допринели његовом даљем развијању у области наставе историје, заједно са нагласком на овладавање историографским методом, указују на могућност да настава историје задржи своју еманципаторску образовну функцију о којој је писао Рансијер. Омогућавајући ученицима да критички приступају интерпретацијама прошлости и преиспитују доминантне наративе, можда би се бар делимично могло супротставити ономе што је Бурдије назвао симболичким „насиљем“ у оквиру образовног процеса. Ипак, управо такав приступ неминовно доводи у питање једну од традиционалних функција образовања – репродукцију постојећег друштвеног поретка и друштвених односа, односно, у контексту историје, стабилност постојећих облика колективног памћења. У томе се може пронаћи и објашњење зашто образовни системи често остају амбивалентни према потпуном прихватању оваквих педагошких циљева.

¹⁶³⁹ Л. Ракић, *Историја за 5. разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 1995. (3. издање), 8.

Полазећи од питања на који је начин европска димензија образовања утицала на развој историјске свести код деце и младих у Србији у условима турбулентних друштвених и политичких промена, истраживања спроведена за потребе израде ове докторске дисертације изнедрила су неколико важних закључака.

Пре свега, анализа европских образовних политика показала је да идеја европског јединства представља изузетно сложен и вишеслојан концепт. Самим тим, дефинисање и увођење европске димензије у образовање, а посебно у наставу историје, показује се као процес који је истовремено и теоријски и практично веома захтеван. На страницама европских образовних докумената, као и у академским расправама које су пратиле њихово настајање, значајан простор посвећен је конфликтној природи европске прошлости. У извесном смислу, може се рећи да управо та конфликтност представља једну од кључних одлика саме европске димензије.

Њени темељи и циљеви несумњиво су повезани са политичким и економским интересима који су пратили процес европских интеграција. Иако се европска димензија у образовању настоји представити као деидеологизован оквир и као својеврсна универзална вредност, она неизбежно поседује и одређена идеолошка обележја. У том погледу, овај концепт може носити и извесну искључивост према перспективама и тумачењима која не улазе у оквире вредности и циљева које сам подразумева. Ипак, процес формирања европске димензије није био једносмеран. На њено обликовање снажан утицај имале су и бројне критике, као и искуства која су указивала на нефункционалност или ограниченост појединих раније постављених принципа. Управо су такве расправе утицале на постепено преиспитивање и редефинисање појединих аспеката овог концепта. Остаје, међутим, отворено питање да ли ће европска димензија и у будућности успевати да адекватно одговара на нове изазове са којима се суочава, као и да ли је можда и сама, својим поставкама и приступима, допринела настанку неких од тих изазова.

У целини посматрано, европска димензија у настави историје обухвата елементе заједничке европске прошлости који су утицали на формирање савременог европског друштва, али истовремено, бар на декларативном нивоу, настоји да уважи различитост доживљаја и тумачења истих историјских искустава. Другим речима, њена номинална намера јесте да омогући прихватање различитих перспектива и да укаже на то да су суживот, сарадња и размена са „другим“ током историје били могући, упркос бројним конфликтима који су обележили европску прошлост.

Као одговор на већину критика које су указивале на њен политички и потенцијално тенденциозан карактер, европска димензија је међу своје кључне принципе уврстила развијање вештина критичког и историјског мишљења. Према овој замисли, ученици би требало да овладају способношћу да анализирају различите интерпретације прошлости, да разумеју контекст у којем су оне настале и да критички приступају доминантним наративима. У крајњој линији, овај приступ требало би да допринесе бољем разумевању и практичној примени демократских начела која европска димензија настоји да унесе у образовни процес, како кроз садржаје и методе учења, тако и кроз техничке и институционалне предуслове у којима се образовање одвија. Међутим, у зависности од конкретног друштвеног и политичког контекста, инструкције које се односе на развијање историјског и критичког мишљења понекад се показују као у извесној супротности са предложеном селекцијом историјских садржаја. Управо тај раскорак између прокламованих педагошких циљева и начина на који је историјско знање структурирано у наставним програмима може потенцијално довести до неочекиваних или нежељених последица у процесу формирања историјске свести ученика.

У случају Србије, наведена напетост додатно је појачана специфичним историјским и политичким околностима које су обележиле последње три деценије. Друштвена и политичка транзиција, процеси редефинисања националног идентитета, као и постепено приближавање европским институцијама, оставили су снажан траг на образовне политике, а нарочито на наставу историје. Анализа наставних програма, уџбеника и резултата релевантних истраживања показује да је европска димензија образовања временом постала саставни део

званичног образовног оквира. Истовремено, може се уочити да је млади у Србији све чешће препознају и прихватају, пре свега као културни и вредносни оријентир.

Међутим, процес њеног увођења прати читав низ противречности. Оне се крећу од напетости између националних и наднационалних идентитетских оквира до несклада између вредности које се у образовним документима декларативно заступају и њихове практичне примене у политичком и друштвеном животу. Због тога европска димензија образовања остаје динамично и отворено поље, чији даљи развој није условљен искључиво образовним политикама, већ у великој мери зависи и од ширих друштвених и политичких околности у којима се те политике обликују и спроводе.

Програми наставе и учења из предмета историја у Србији од распада југословенске социјалистичке државе у значајној мери одражавају политичка и друштвена превирања кроз која је земља пролазила, што ова студија и настоји да покаже. Од почетка 21. века званична државна политика у највећој мери била је усмерена ка прикључивању европској политичкој заједници, па се и образовни систем постепено прилагођавао таквом стратешком опредељењу. Са друге стране, пак, због неиспуњених политичких очекивања и амбиција које су пратиле овај процес, у јавном простору све су чешће почели да се појављују и критички гласови који доводе у питање увођење садржаја и вредности повезаних са европском интеграцијом у образовни систем. Будући да је образовање, а нарочито рад са младима, једна од најосетљивијих сфера сваког друштва која се доживљава као простор у коме се истовремено огледају и његове наде и страхови у погледу будућег развоја, школа и образовне институције постале су једно од кључних попришта ових расправа. Управо унутар образовног система артикулишу се различите визије друштвеног развоја и сукобљавају различита тумачења пожељних вредности и идентитетских оријентација. Ипак, на основу анализа представљених у овој студији може се закључити да процес „европеизације“ образовања у Србији, бар за сада, задржава извесну предност у односу на супротстављене тенденције.

Када је реч о лекцијама о прошлости које би требало да подрже овај процес, анализа релевантних докумената и резултата истраживања показује да су оне присутне у наставним садржајима и да њихова заступљеност временом расте. Међутим, питање које се намеће јесте какве последице такве лекције имају и какву интерпретацију прошлости, али и садашњости заправо нуде ученицима. Увођењем стандарда образовања, као и кључних компетенција за целоживотно учење и компетенција за демократску културу, настава историје је на извешан начин добила и своју „употребну вредност“. Полази се од претпоставке да ће ученици, усвајајући оваква знања и развијајући одговарајуће вештине, бити боље припремљени за учешће на савременом тржишту рада, и то не само у националним већ и у ширим европским оквирима. Са друге стране, неопходно је поменути да, иако је у наставним документима нагласак стављен на развијање критичког мишљења, поштовање људских права и уважавање различитости, се може уочити и извесна трансформација у формулисању циљева наставе историје. Из једног од њених циљева, који је почетком двехиљадитих година био формулисан као „препознавање припадности европској цивилизацији“, постепено су ишчезавали принципи антифашизма и антиимперијализма. Из овог примера се стиче утисак да часови историје све више треба да служе неговању једног доминантног колективног идентитета — националног. Какве ће последице овако конципирани наставни програми имати и у којој мери је уопште могуће истовремено остварити све образовне циљеве које настава историје подразумева, остаје питање које ће тек нека будућа истраживања моћи јасније да осветле.

Када је реч о европској димензији образовања у уџбеницима историје који су штампани и коришћени у српским школама током нешто више од последње три деценије, истраживање спроведено за потребе ове дисертације донело је више значајних запажања. Анализа је у великој мери потврдила резултате претходних истраживања која су спроводили како појединачни аутори, тако и већи експертски тимови. У тим уџбеницима историја Балканског полуострва често се представља као својеврсно „буре барута“, простор чија је прошлост готово нераскидиво повезана са конфликтима и ратовима. Истовремено, однос према историји националних и верских мањина, као и према прошлости суседних народа, остаје у значајној

мери маргинализован, док је интерпретација конфликта и улога које у њима имају „сопствени“ и „непријатељски други“ најчешће јасно одређена и ретко доведена у питање.

Ипак, упркос претежно „негативним“ закључцима претходних истраживања о степену либерализације историјских наратива у српским уџбеницима, резултати ове анализе указују да је европска димензија образовања у међувремену постала све видљивија у уџбеницима који се званично користе за наставу историје у основним школама и гимназијама у Србији. Другим речима, чак и одређени историцистички приступи и нове интерпретације прошлости, које се понекад могу окарактерисати и као ревизионистичке, нису у супротности са принципима европске димензије образовања како су они дефинисани у оквиру националних образовних политика.

Укључивање ове димензије у уџбенике одвијало се постепено, што потврђују и три неформално уочене генерације анализираних уџбеника. Та постепеност у потпуности је у складу са ширим образовним процесима који се одвијају у интеракцији између европских и националних образовних институција. Мада и даље постоје бројне неконзистентности и неусклађености, последња реформа програма наставе и учења омогућила је већу присутност и видљивост европске димензије образовања. То се огледа како у структури нових уџбеника, тако и у њиховом садржају, који све чешће укључује теме и интерпретације повезане са ширим европским историјским искуством. Са друге стране, непредвиђене последице појединих европских образовних политика, као и њихова понекад ограничена прилагођеност локалном контексту, довеле су до тога да се на појединим местима могу уочити и елементи који би се окарактерисали као недовољно прогресивни.

Посебан део анализе био је посвећен развоју историјских појмова који су у овом истраживању издвојени као кључни елементи заједничке европске прошлости. Међу њима се налазе развитак филозофије, демократије и владавине права, хуманизам и просветитељство, као и улога религија (хришћанства, али и ислама и јудаизма) у историјском развоју европског континента. Анализирани су и појмови који се односе на природу и карактер различитих револуција, феномен државног терора (посебно у контексту Француске након револуције, али и у Совјетском Савезу током Стаљинове владавине и у нацистичкој Немачкој), као и колонијализам и трговина робљем. Овим појмовима у анализи су придодати и империјализам и деколонизација, како би се омогућило потпуније разумевање феномена колонијализма и трговине људима. Даље, пажња била је посвећена и политичким и друштвеним идејама – од капитализма и либерализма, преко марксизма, до социјализма и комунизма – као и процесу настанка националних држава, али и појавама као што су геноцид и ратни злочини у ширем смислу. Поред наведених тема, посебан акценат овог дела истраживања био је стављен и на присуство жена, односно женских искустава у прошлости, као и на препознатљивост различитих друштвених група које су у историјским наративима често маргинализоване – етничких и верских мањина, припадника ЛГБТК+ заједнице и особа са инвалидитетом. Резултати добијени овом анализом требало је да покажу у којој мери је у уџбеницима остварен принцип „јединства у различитости“.

У том погледу уочено је да се код већине феномена који се представљају као „пожељни“ или „позитивни“ наглашава и национални контекст, док се код оних који се вредносно означавају као „негативни“ тај контекст у значајној мери изоставља. Такође је приметно постепено усвајање европских интерпретативних оквира код појмова као што су демократија, револуција, тоталитаризам, али и геноцид. Посебно је занимљив начин на који се третира појам геноцида. Он се у националном контексту прихвата релативно лако, али углавном онда када се улога жртве приписује српском народу. Другим речима, сам принцип се у великој мери усваја, понекад чак и без довођења у питање његових могућих ограничења, док изостаје темељнија критичка анализа његовог садржаја и начина на који се примењује.

Истраживање је такође показало да је либерализација тржишта уџбеника формално омогућила шире укључивање различитих идеја, интерпретација и извора знања у школско учење о прошлости. Међутим, овај процес је истовремено отворио и нова питања у погледу његових последица. Иако су аутори уџбеника постали разноврснији, а њихове форме често

прилагођеније савременим образовним приступима и потребама ученика, сам садржај уџбеника у значајној мери остао је у оквирима које су претходно дефинисале и усвојиле образовне власти. С друге стране, идеолошке разлике које се могу уочити између различитих уџбеника, као и значајне варијације у представљању појединих историјских појава и догађаја, нарочито у последњој генерацији уџбеника, указују на једну ширу и врло актуелну проблематику савременог капиталистичког друштва. Наиме, у условима тржишне логике постаје могуће да сваки појединац пронађе управо онај производ који одговара његовим потребама и очекивањима, па тако и верзију прошлости која се уклапа у већ постојеће вредности и ставове.

Отуда се намеће дилема да ли образовање, а посебно образовање из историје, треба да се сведе на такву логику избора, у којој наставни садржаји пре свега потврђују и учвршћују већ постојећа уверења ученика и друштвеног окружења из којег они потичу. Уколико је то случај, онда се образовање удаљава од своје потенцијалне улоге простора у којем се отварају нове перспективе, преиспитују постојећа знања и омогућава трансформација појединца. Управо у том смислу може се поставити питање да ли је овде реч о једном од примера нове образовне парадигме у оквиру које образовање постепено губи своју трансформативну друштвену улогу. Одговор на ово питање тек треба да понуде будућа истраживања, али је његово постављање свакако једно од важних основа које је ова анализа донела и које би требало имати у виду приликом даљег разматрања односа између образовања, друштва и интерпретације прошлости.

Последњи део истраживања у склопу ове докторске тезе имао је за циљ да представи резултате досадашњег укључивања европске димензије образовања у званични образовни процес који пролазе млади у Републици Србији, анализирајући упитнике на који су одговарали средњошколци и студенти. Значај информација које млади поседују о прошлости, као и о политичким и друштвеним односима унутар земље, у региону и шире, током различитих историјских епоха, изузетно је велик у процесу прихватања или одбацивања европске димензије, како у њиховој личној свести, тако и у обликовању јавног мишљења и деловања. Анализа наставних програма и уџбеника омогућава увид у званичне намере државе у погледу онога што њени најмлађи грађани треба да усвоје и какве ставове да развију. Ипак, реална примена ових циљева зависи од низа фактора који прелазе оквир формалног образовања. Додатну сложеност уноси судар „званичног“ и „незваничног“, односно „јавног“ и „скривеног“ курикулума, као и интеракција између учионице и света ван ње. Због тога је за истраживаче који се баве овом темом од кључног значаја уважавање улоге и свеприсутности историјских интерпретација у готово свим сегментима живота деце и младих. Разумевање начина на који они примају и обрађују информације из прошлости и интерпретације представља први корак у промени односа према постојећим историјским знањима, али и ка усвајању нових.

Још пре неколико година готово да није било могуће иницирати истраживање о заступљености европске историјске свести код младих, јер је европска димензија образовања у формалном школском систему још увек била у раној фази имплементације. Тек након последње реформе програма наставе и учења из предмета историја, како у основним школама тако и у гимназијама, било је могуће започети систематско испитивање ефеката укључивања европске димензије.

Резултати овог дела истраживања открили су низ тенденција које прате европске образовне политике у домену наставе историје. Између осталог, уочено је повећано коришћење историјских извора, дигиталних алата и база података, као и боље укључивање националних и верских мањина, али и жена у наставни контекст. Добијени налази потврђују претходна истраживања, указујући да се вредносне оријентације младих у Србији све више усмеравају ка оној групи принципа која се традиционално сматра „европском“ – демократији, плурализму, поштовању људских и грађанских права, као и прихватању различитости. Ипак, у овој фази, због ограничених ресурса, није било могуће у потпуности испратити како млади тумаче и перципирају све аспекте заједничке европске прошлости чији је појмовни развој праћен у уџбеницима. Но, постављени су темељи како за продубљивање истраживања о значењима и

оквирима ових феномена, тако и за проучавање процеса усвајања, прихватања или одбацивања европске димензије образовања у будућности.

Међутим, оно што резултати јесу приказали јесте растуће препознавање сличности између националне и балканско-европске историје, са већином ученика који се идентификују са европским идентитетом укорењеним у заједничком културном и историјском наслеђу, као и у прихватању „европских“ вредности. Са друге стране, административне и правне политике Европске уније још увек не уважавају препознавање или прихватање као кључан елемент европског идентитета, који се у свести младих у Србији све више перципира као културни и интегрални део њиховог живота. Иако би било пожељно проширити узорак испитивања, добијени подаци одговарају закључцима претходних великих истраживања спроведених на широј популацији младих у Србији, према којима се Европска унија доживљава пре као простор бољих економских могућности него као политички идеал.

Једно од кључних запажања овог дела истраживања, које уједно представља велики допринос целокупној студији, јесте да је европска димензија образовања дефинитивно присутна у званичном образовању младих, да је они препознају и постепено усвајају. Ипак, у моменту изласка из обавезног образовања – иако средња школа формално није обавезна у Републици Србији, али је неопходна зарад доласка до виших пословних позиција – присуство и утицај европске димензије образовања смањује се. Питање које остаје за будућа истраживања јесте да ли је овај пад резултат недовољно ефикасног укључивања европске димензије током образовног процеса или последица друштвених и политичких околности у којима одрасли појединци живе и раде, што утиче на перцепцију њених бенефита. Додатно, продубљивање истраживања могло би обухватити и анализу односа између принципа и идеја које европске институције прокламују и онога што у пракси спроводе њене политичке структуре, као и начина на који млади упознају и процесуирају ове сложене и често компликоване односе.

За крај, пожељно је вратити се концепту *моћног знања*, јер он носи дубоко трансформативну потенцијалну вредност и у доброј мери његово присуство (или одсуство) осликава изазове наставе историје, у европском, али и националном контексту. *Моћно знање* указује да овладавање одређеном научном дисциплином омогућава појединцу превазилажење „унапред датог“ или предодређеног модела који намеће средина у којој појединац одраста – његов хабитус и доминантна култура. У том смислу, овакво знање представља механизам еманципације, јер потенцијално омогућава да образовање превлада своју наметљиву или „насилну“ улогу. Трансформација која произилази из овладавања научном дисциплином, и конкретно историографским методом, омогућава ученику да самостално предузме све кораке у формирању сопствене историјске свести. На тај начин се превазилази једностран приступ прошлости, индоктринација или уско историцистички наративи. Међутим, истовремено ова еманципација доводи и до преиспитивања колективног памћења и идентитета, што за сваки друштвени систем представља потенцијалну напетост. Управо због ових конфликта, образовни системи често показују одређену амбивалентност према потпуном прихватању еманципаторских образовних циљева.

Поред тога, у формалном образовању поставља се питање научности и деидеологизације знања, односно – да ли је уопште могуће потпуно избећи идеолошки утицај приликом преношења историјског знања, с обзиром на природне ограничења наставног процеса и улогу образовних институција. Ова дилема добија додатни контекст када се анализира европска прошлост, која је по својој природи контрадикторна. Превазилажење ових контрадикторности настојало је да се оствари кроз заједничке политичке и економске интересе, који су касније трансформисани у грађанске принципе. У оквиру образовања, ова динамика се огледала у нагласку на развој вештина и компетенција. Знање није било занемарено, али јесте било стављено у службу вредности и принципа које заступа „европско“ друштво, прокламовано кроз делатност европских институција. Овакви поступци поставили су нови изазов – шта се дешава када циљ наставе историје више није приближавање истини, већ решавање актуелних проблема друштва и формирање вредносних оријентација?

Србија, готово три деценије након званичне промене политичког режима, и даље показује обележја транзиционог друштва. То се огледа и у области образовања, где се европска димензија у великој мери прихвата. Међутим, ово прихватање неретко укључује и њене недостатке, попут недовољно промишљања и подређивања образовних циљева политичким. При томе остаје дилема да ли целокупан овај процес произлази из тежње да се земља „врати“ на европски пут или из настојања да се потврди да га никада није ни напустила. Истовремено, отпор који је примећен према појединим елементима европске димензије образовања открива сличне унутрашње противречности, које су својствене и самој европској прошлости и вредностима на које се она позива. На крају, све наведено указује на сложеност преношења европских образовних стандарда у локални контекст, као и на потребу за опрезним и критичким приступом њиховој примени, нарочито у настави историје.

БИБЛИОГРАФИЈА

Документа:

26th session of the Council of Europe Standing Conference of Ministers of Education September 28-29, 2023 | Strasbourg, France, <https://www.coe.int/en/web/education/26th-session-of-the-standing-conference-of-ministers-of-education> (приступљено 24.03.2025).

Aronsson, P, B. Axelsson, and C. Dupont, *National Museums Making Histories in a Diverse Europe. EuNaMus Report No. 7*, Linköping University Electronic Press, 2012.

Aronsson, P, B. Axelsson, and E. Weiser, *Final Report Summary - EUNAMUS (European national museums: Identity politics, the uses of the past and the European citizen)*, Project reference: 244305, Funded under FP7-SSH, Linköping University, Sweden 2013.

Aronsson, P, S. Knell, A. B. Amundsen, and B. Axelsson, *National Museums Making Histories in a Diverse Europe. EuNaMus Report no. 7*, Linköping University Electronic Press 2012.

Association du Musée de l'Europe. (1997). *Declaration of the Association du Musée de l'Europe*. Brussels, Belgium.

Bacigalupo, M, P. Kampylis, Panagiotis, Y. Punie and G. Van den Brande, *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2016.

Churchill, W, Speech delivered at the University of Zurich, 19 September 1946. Документ доступан на: <https://rm.coe.int/16806981f3> (приступљено 15.03.2026).

Commission of the European Communities. (1993). *Green Paper on the European Dimension of Education*, com (93) 457, Brussels, 29 Sep. 1993.

Commission of the European Communities. (1993). *Report from the Commission to the Council, the European Parliament and the Economic and Social Committee: Evaluation of the Tempus programme* (May 1992). COM(93) 29 final, Brussels, 3 Feb. 1993. Документ доступан на: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:51993DC0029> (приступљено 14.07.2025).

Commission of the European Communities. (1995). *White Paper on Education and Training*, com (95) 590, Brussels, 29 Nov. 1995.

Council of Europe Committee of Ministers. (2002). *Recommendation Rec (2002)12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship* (Adopted by the Committee of Ministers on 16 October 2002 at the 812th meeting of the Ministers' Deputies).

Council of Europe Committee of Ministers. (2010). *Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* (Adopted by the Committee of Ministers on 11 May 2010 at the 120th Session).

- Council of Europe. (1953). *Conference on "The European Idea in History Teaching"*. Calw, Germany, 4-12 August 1953. Текст конференције доступан у публикацији: Council of Europe. (1995). *Against bias and prejudice. The Council of Europe's work on history teaching and history textbooks. Recommendations on history teaching and history textbooks adopted at the Council of Europe conferences and symposia, 1953-1995*, Council for Cultural Co-operation (CDCC), Strasbourg S. 13f.
- Council of Europe. (1954). *European Cultural Convention*. Документ доступан на: <https://rm.coe.int/168006457e> (приступљено 06.03.2025).
- Council of Europe. (1996). Recommendation 1283 (1996) - *History and the Learning of History in Europe*. Parliamentary Assembly, January 22, 1996. <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=15317> (приступљено 17.05.2025).
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2001). Recommendation (2001)15 - *History Teaching in 21st-Century Europe*. Committee of Ministers, October 31, 2001. Верзија на српском језику може се пронаћи на: <https://rm.coe.int/16804ba53b> (приступљено 17.05.2025).
- Council of Europe. (2001). *Recommendation Rec(2001)19 of the Committee of Ministers to member states on the participation of citizens in local public life* (Adopted on 6 December 2001 at the 776th meeting of the Ministers' Deputies). Документ доступан на: <https://search.coe.int/cm?i=09000016804f513c> (приступљено 08.08.2025).
- Council of Europe. (2001). *Teaching about the Holocaust in the 21st Century*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. Доступно на: <https://www.coe.int/en/web/history-education/teaching-about-the-holocaust-in-the-21st-century> (приступљено 27.01.2026).
- Council of Europe. (2004). *The structures and standards of initial teacher training for history teachers in South Eastern Europe*, European Commission, Strasbourg.
- Council of Europe. (2007). *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book for Schools*.
- Council of Europe. (2008). Recommendation Rec(1880)20091 - *History Teaching in Conflict and Post-Conflict Areas*, Parliamentary Assembly.
- Council of Europe. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue. "Living Together As Equals in Dignity"*, Strasbourg.
- Council of Europe. (2011). Recommendation CM/Rec(2011)6 - *Intercultural Dialogue and the Image of the Other in History Teaching*. Committee of Ministers, July 6, 2011. Верзија на српском језику може се пронаћи на: [https://search.coe.int/cm#{%22CoEIdentifier%22:\[%2209000016806c053d%22\],%22sort%22:\[%22CoEValidationDate%20Descending%22\]}](https://search.coe.int/cm#{%22CoEIdentifier%22:[%2209000016806c053d%22],%22sort%22:[%22CoEValidationDate%20Descending%22]}) (приступљено 17.05.2025).

Council of Europe. (2018). *Quality History Education in the 21st Century: Principles and Guidelines*. Издање на српском језику: Савет Европе, (2022). *Квалитетна настава историје у 21. веку. Принципи и смернице*, Београд.

Council of Europe. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. Постоји превод и на српском језику: Savet Evrope. (2020). *Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu*. Savet Evrope, Strazbur.

Council of the European Communities. (1976). *Resolution of the Council and of the Ministers of Education meeting Within the Council Of 9/2/76 Comprising an Action Programme in the Field of Education*, Official Journal of the European Communities.

Council of the European Union. (2005). *Odluka Vijeća od 22. studenoga 2004. o potpisivanju okvirnog sporazuma između Europske zajednice i Srbije i Crne Gore o općim načelima za sudjelovanje Srbije i Crne Gore u programima Zajednice* (2005/521/EZ), Službeni list Europske unije, vol. L 192. Документ је доступан на: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32005D0521> (приступљено 16.07.2025).

Council of the European Union. (2011). *Warsaw Declaration of 23 August 2011 on the European Day of Remembrance for Victims of Totalitarian Regimes* (ST-13830-2011-INIT).

Council of the European Union. (2018). *Council recommendation on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching*, Official Journal of the European Union C195/1.

EUROCLIO. (2010). *Learning about (Y)our Past*, EUROCLIO.

EUROCLIO. (2015). *Sharing History, Cultural Dialogues*. EUROCLIO.

EUROCLIO. (2016). *Making sense of the past that refuses to pass. Recommendations for responsible teaching of the wars in Yugoslavia and its successor states*, Project Learning History that is not yet History (Препоруке настале у оквиру пројекта *Учење историје која то још увек није*). Доступно на: https://euroclio.eu/wp-content/uploads/2016/12/Making-sense-of-the-past-that-refuses-to-pass_final-English.pdf (приступљено 30.01.2026).

European Commission. (2009). *Council conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training ("ET 2020")*, Official Journal of the European Communities, C119.

European Commission. (2017). *Strengthening European Identity through Education and Culture*. Документ је доступан на: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0673> (приступљено 08.03.2025).

European Commission. (2017). *White Paper on the Future of Europe. Reflections and scenarios for the EU27 by 2025*. Документ је доступан на: https://commission.europa.eu/publications/white-paper-future-europe_en (приступљено 08.03.2025).

European Commission. (2010). *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth (COM(2010) 2020 final)*, Brussels. Доступан је на: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52010DC2020> (приступљено 31.07.2025).

European Commission. (2011). *The Lifelong Learning Programme: education and training opportunities for all*. Видети више на сајту <https://ec.europa.eu/education/> (приступљено 18.03.2025).

European Commission: European Education and Culture Executive Agency. (2015). *Обезбеђивање квалитета у образовању – Политике и приступи вредновању школа у Европи – Eurydice истакнути садржаји*, Eurydice. Доступно на: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a7fb261f-2351-453d-98f8-fc30284b9915/language-sr> (приступљено 22.08.2025).

European Parliament and Council of the European Union. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning*, Official Journal of the European Union, L394/10.

European Parliament, Directorate-General for Research. (2003). *The European Dimension in Secondary Education in Europe: A Comparative Study of the Place Occupied by the European Union in the Secondary Education Curriculum in the Member States and in the Candidate Countries*, Education and Culture Series, EDUC 113 EN, Brussels.

European Parliament. (2009). *European Parliament resolution of 2 April 2009 on European conscience and totalitarianism* (P6_TA(2009)0213). Видети више на сајту: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-6-2009-0213_EN.html (приступљено 01.05.2025).

European Parliament. (2019). *Joint motion for a resolution on the importance of European remembrance for the future of Europe* (RC-B9-0097/2019). Доступно на сајту: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/RC-9-2019-0097_EN.html?fbclid=IwAR1xNLP4Z2KFOsp0X8jBIly5bbKm78jUFj6NNqsNspY2ZDmfSdb06IJ aZSg#_ftnref4 (приступљено 01.05.2025).

European Parliament. (2024). *European historical consciousness: European Parliament resolution of 17 January 2024 on European historical consciousness* (2023/2112(INI)). P9_TA(2024)0030 Документ је доступан на: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2024-0030_EN.html (приступљено 09.04.2025).

European Union. (1992). *Treaty on European Union*, Official Journal of the European Communities. Документ је доступна на: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A11992M%2FTXT> (приступљено 28.02.2025).

European Union. (2008). *Consolidated Version of the Treaty on European Union*, Official Journal of the European Union, C 115, 09 May 2008. Документ доступан на: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:C:2008:115:TOC> (приступљено 01.03.2025).

European Union. (2012). *Consolidated versions of the Treaty on European Union and the Treaty on the Functioning of the European Union*. Official Journal of the European Union, C 326, 26 October 2012. Документ је доступан на: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A12012M%2FTXT> (приступљено 12.08.2025).

European Union. (2019). *Ključne kompetencije za celoživotno učenje*, Publications Office of the European Union, Luxembourg. Документ је доступан на: <https://kvalitnoucenje.org.rs/wp->

content/uploads/2023/04/kljucne-kompetencije-za-celozivotno-ucenje-1.pdf (приступљено 31.07.2025).

Ferrari, A, *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2013.

IHRA. (2019). *Recommendations for Teaching and Learning about the Holocaust*, International Holocaust Remembrance Alliance, Berlin.

Konvencija o pravima deteta. (1988), sa komentarima N. Vučković-Šahović, JCPD, Beograd; Education for All (1998), Project MONEE, UNICEF, Florence; Dakarska konferencija (2000), Aktuelnosti 3, Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Beograd.

Leeds-Hurwitz, W, *Intercultural competences: Conceptual and operational framework*, UNESCO 2013. Документ је доступан на: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768> (приступљено 15.03.2026).

Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. (2021). *Politike i prakse osiguranja kvaliteta u srednjem stručnom obrazovanju*. Доступно на: <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2021/04/Politike-i-praksa-osiguranja-kvaliteta-u-strucnom-obrazovanju-FIN-1.pdf> (приступљено 03.08.2025).

Observatory on History Teaching in Europe. (2023). *OHTE General Report on the state of history teaching in Europe*, Council of Europe, Strasbourg.

Parlamentarna skupština Saveta Evrope. (2009). Preporuka Rec(1880)2009: *Nastava istorije u konfliktnim i postkonfliktnim područjima* (verzija na srpskom jeziku).

Resolution of the Council and the Ministers of Education Meeting within the Council on the European dimension in education of May 24 1988. (1988). Office for Official Publications of the EC.

Savet Evrope. (2016). *Kompetencije za demokratsku kulturu: živeti zajedno kao jednaki u kulturno raznolikim dmeokratskim društvima*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. Видети више на сајту: www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture (приступљено 15.03.2026).

Savjet Evropske unije. (2018). *Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2018. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* (2018/C 189/01). Službeni list Evropske unije, C 189, 1–13. Документ доступан на: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604%2801%29> (приступљено 30.07.2025).

Савет Европе. (2010). *Повеља о образовању за демократско грађанство и образовању за људска права* (CM/Rec(2010)7). Савет Европе. Доступно на: https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Charterforall_SER.pdf (приступљено 29.07.2025).

The Seventy Years Declaration. 2012. “The Seventy Years Declaration on the Anniversary of the Final Solution Conference at Wannsee.” *Defending History*, January 20. <https://defendinghistory.com/70-years-declaration/29230> (приступљено 09.05.2025)

UNESCO. (1990). *World Declaration on Education for All and the Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*, Jomtien, Thailand.

UNESCO. (2000). *Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our collective commitments*. World Education Forum, Dakar, Senegal. Доступно на: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147#:~:text=The%20Dakar%20Framework%20for%20Action%20is%20based%20on,the%20state%20of%20basic%20education%20around%20the%20world> (приступљено 02.04.2025).

UNESCO. (2000). *Regional Framework for Action: Europe and North America. Adopted at the Conference on Education for All in Europe and North America*, Warsaw, Poland, 6–8 February 2000.

UNESCO. (2003). *Promoting quality education: Education for peace, human rights and democracy; education for sustainable development; curricula, educational tools and teacher training*. Executive Board, 166th session. Доступно на: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129748> (приступљено 02.04.2025).

UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris. Доступно на: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849> (приступљено 02.04.2025).

UNESCO. (2015). *Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure Inclusive and Equitable Quality Education and Promote Lifelong Learning Opportunities for All*. Paris.

UNICEF. (2001). *Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ*, Beograd.

United Nations General Assembly. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* (A/RES/70/1).

Аутентично тумачење. (2015). Службени гласник Републике Србије, бр. 35/2015.

Болоњска декларација доступна на српском језику на: <https://web.archive.org/web/20091127233359/http://www.mp.gov.rs/userfiles/dokumenti/visoko/Bolonjska.PDF> (приступљено 26.03.2025).

Влада Републике Србије. (2007). *Стратегија развоја стручног образовања у Републици Србији*, Службени гласник РС, бр. 1/07.

Влада Републике Србије. (2012). *Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*, Службени гласник РС, бр. 107/2012 од 9.11.2012.

Влада Републике Србије. (2021). *Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године*, Министарство просвете, Београд.

Европска комисија. (2019). *Кључне компетенције за целоживотно учење*, Европска унија. Доступно на: <https://kvalitetnoucenje.org.rs/wp-content/uploads/2023/04/kljucne-kompetencije-za-celozivotno-ucenje-1.pdf> (приступљено 25.08.2025).

Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. (2023). *Извештај о резултатима завршног испита на крају основног образовања и васпитања у школској 2022/2023. години*. Аутор: Јелена Недељковић.

Завод за унапређивање образовања и васпитања Републике Србије. (2022). *Смернице за интеграцију референтног оквира компетенција за демократску културу у одабраним програмима наставе и учења*. Доступно на: https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2022/07/COE_Kvalitetno-obrazovanje-za-sve_publikacija.pdf (приступљено 27.08.2025).

Ковач-Церовић, Т. и Љ. Левков (прир.), *Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву*, Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд 2002.

Министарство просвете Републике Србије, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. (2010). *Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Историја*, Београд.

Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. (2017). *Правилник о Националном оквиру образовања и васпитања*, Службени гласник Републике Србије, бр. 98/2017.

Национални просветни савет, 19. 05. 2009, *Одлука о усвајању Образовних стандарда за крај обавезног образовања* (број: 401-00-13/71/2009-06).

Национални просветни савет. (2011). *Образовање у Србији: Како до бољих резултата – Правци развоја и унапређивање квалитета предшколског, основног, општег средњег и уметничког образовања и васпитања 2010–2020*, Београд. Доступно на: <https://mladost.edu.rs/wp-content/uploads/2019/03/04-Pravci-razvoja.pdf> (приступљено 02.08.2025).

Национални просветни савет. (2013). *Правилник о општим стандардима постигнућа за крај општег средњег образовања и средњег стручног образовања за опште образовне предмете*, Службени гласник Републике Србије, бр. 117/2013 од 30.12.2013. године а ступио је на снагу 7.1.2014. Доступно на: <https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2018/01/Standardi-medjupredmetnih-kompetencija-.pdf> (приступљено 22.08.2025).

Одлука Уставног суда 2016, Службени гласник Републике Србије, бр. 62/2016.

Онлајн петиција „Захтев да се по хитном поступку укине реформисани програм наставе историје у гимназијама и средњим стручним школама“. Доступно на: <https://www.peticije.online/328184> (приступљено 09.01.2025).

Општа декларација о правима човека, Резолуција 217 А (III), Усвојена 10. децембра 1948.

Република Србија. (1990). *Правилник о наставном плану и програму основног образовања и васпитања*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 4/1990.

Република Србија. (1990). *Правилник о плану образовања и васпитања за гимназију и програму образовања и васпитања за I разред*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 5/1990.

Република Србија. (1991). *Правилник о изменама и допунама Правилника и наставном плану и програму основног образовања и васпитања*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 2/1991.

Република Србија. (1991). *Програм образовања и васпитања за II, III и IV разред гимназије*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 3/1991.

Република Србија. (1992). *Правилник о изменама и допунама Правилника о плану и програму образовања и васпитања за гимназију*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 3/1992.

Република Србија. (1993). *Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 13/1993.

Република Србија. (1996). *Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 6/1996.

Република Србија. (2001). *Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 4/2001.

Република Србија. (2003). *Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 4/2003.

Република Србија. (2003). *Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму за гимназију*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 5/2003.

Република Србија. (2003). *Правилник о програму огледа за гимназије*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 6/2003.

Република Србија. (2006). *Правилник о изменама Правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 9/2006.

Република Србија. (2006). *Правилник о наставном плану и програму за пети и шести разред основног образовања и васпитања*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 6/2006.

Република Србија. (2009). *Правилник о наставном програму за седми разред основног образовања и васпитања*, „Просветни гласник Службеног гласника РС”, 6/2009.

Република Србија. (2010). *Правилник о наставном програму за осми разред основног образовања и васпитања*, „Просветни гласник Службеног гласника РС”, 2/2010.

Република Србија. (2010). *Правилник о општим стандардима постигнућа – образовни стандарди за крај обавезног образовања*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 5/2010.

Република Србија. (2010). *Правилник о општим стандардима постигнућа – образовни стандарди за крај обавезног образовања*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 5/2010.

Република Србија. (2011). *Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму за гимназију*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 7/2011.

Република Србија. (2011). *Правилник о програму завршног испита у основном образовању и васпитању*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 1/2011.

Република Србија. (2014). *Правилник о измени и допуни Правилника о програму завршног испита у основном образовању и васпитању*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 1/2014.

Република Србија. (2017). *Правилник о програму опште и уметничке матуре*, Службени гласник РС, 11/2017.

Република Србија. (2018). *Правилник о плану наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 15/2018, 30. август 2018. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/pg/ministarstva/pravilnik/2018/15/2/reg> (приступљено 01.09.2025).

Република Србија. (2019). *Правилник о вредновању квалитета рада установе*, Службени гласник РС, 10/2019.

Република Србија. (2020). *Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназију*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 4/2020, 2. јун 2020. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/pg/ministarstva/pravilnik/2020/4/1/reg> (приступљено 01.09.2025).

Република Србија. (1992). *Закон о вишој школи*, Службени гласник Републике Србије бр. 50 1992.

Република Србија. (1992). *Закон о друштвеној брзи о деци*, Службени гласник Републике Србије бр. 49 1992.

Република Србија. (1992). *Закон о основној школи*. Службени гласник Републике Србије бр. 50 1992.

Република Србија. (1992). *Закон о средњој школи*, Службени гласник Републике Србије бр. 50 1992.

Република Србија. (1993). *Закон о уџбеницима и другим наставним средствима*, Службени гласник РС, бр. 29/1993.

Република Србија. (2003). *Закон о основама система образовања и васпитања*, Службени гласник Републике Србије бр. 62 2003.

Република Србија. (2005). *Закон о основама система образовања и васпитања*, Службени гласник Републике Србије бр. 79 2005.

Република Србија. (2009). *Закон о основама образовања и васпитања*, Службени гласник Републике Србије бр. 72 2009.

Република Србија. (2009). *Закон о уџбеницима и другим наставним средствима*, Службени гласник РС, бр. 72/2009.

Република Србија. (2009). *Закон о уџбеницима*, Службени гласник РС, бр. 72/2009.

Република Србија. (2010). *Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упутство о њиховој употреби*, Просветни гласник Службеног гласника РС, бр.1/2010.

Република Србија. (2011). *Закон о уџбеницима*, Службени гласник РС, бр. 52/2011.

Република Србија. (2011). *Измене и допуне Закон о основама система образовања и васпитања*, Службени гласник Републике Србије, бр. 52/2011.

Република Србија. (2013). *Закон о основном образовању и васпитању*, Службени гласник Републике Србије, бр. 55/13.

Република Србија. (2013). *Закон о средњем образовању и васпитању*, Службени гласник Републике Србије, бр. 55/13.

Република Србија. (2013). *Закон о уџбеницима*, Службени гласник РС, бр. 55/2013.

Република Србија. (2013). *Измене и допуне Закон о основама система образовања и васпитања*, Службени гласник Републике Србије, бр. 55/2013.

Република Србија. (2015). *Закон о уџбеницима*, Службени гласник РС, бр. 35/2015.

Република Србија. (2015). *Измене и допуне Закон о основама система образовања и васпитања*, Службени гласник Републике Србије, бр. 68/2015.

Република Србија. (2017). *Закон о дуалном образовању*, Службени гласник РС, бр. 101/2017 и 6/2020. Доступно на: <https://www.paragraf.rs/propisi/zakon-o-dualnom-obrazovanju.html> (приступљено 04.08.2025).

Република Србија. (2017). *Закон о основама система образовања и васпитања*, Службени гласник Републике Србије бр. 88/2017.

Република Србија. (2017). *Измене и допуне Закон о основама система образовања и васпитања*, Службени гласник Републике Србије, бр. 88/2017.

Република Србија. (2018). *Закон о Националном оквиру квалификација Републике Србије*, Службени гласник РС, бр. 27/2018, 6/2020, 129/2021. Доступан је на: <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2018/05/ZAKON-NOKS-18.pdf> (приступљено 03.08.2025).

Република Србија. (2018). *Закон о основном образовању и васпитању*, Службени гласник Републике Србије, бр. 55/13, 101/17, 27/18 - др. закон, 10/19, 27/18 - др. закон и 129/21.

Република Србија. (2018). *Закон о средњем образовању и васпитању*, Службени гласник Републике Србије бр. 55/2013, 101/2017, 27/2018, 6/2020 и 52/2021.

Република Србија. (2018). *Закон о уџбеницима*, Службени гласник РС, бр. 27/2018.

Република Србија. (2018). *Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упутство о њиховој употреби*, Службени гласник РС, бр. 42/2016 и 45/2018.

Република Србија. (2019). *Правилник о програму наставе и учења за седми разред основног образовања и васпитања*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 5/2019, 27. мај 2019. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni->

sistem.rs/SIGlasnikPortal/eli/rep/pg/ministarstva/pravilnik/2019/5/4/reg (приступљено 01.09.2025).

Република Србија. (2019). *Правилник о програму наставе и учења за осми разред основног образовања и васпитања*, Просветни гласник Службеног гласника РС, 11/2019, 15. августа 2019. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/pg/ministarstva/pravilnik/2019/11/2/reg> (приступљено 01.09.2025).

Република Србија. (2023). *Закон о изменама и допунама Закона о уџбеницима*, Службени гласник РС, бр. 92/2023.

Републички секретаријат за јавне политике. (2022). *Србија и Агенда 2030*. Доступно на <https://rsjp.gov.rs/wp-content/uploads/Srbija-i-Agenda-2030-iz-novembra-2022..pdf> (приступљено 01.08.2025).

Савет Европе. (1949). *Оснивачка повеља Савета Европе*.

Савет Европе. (1950). *Европска конвенција о људским правима*. https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/Convention_BOS (приступљено 28.02.2025).

Савет Европе. (2020). *Референтни оквир компетенција за демократску културу: Контекст, концепт и модел* (Књига 1) [Превод]. Савет Европе. Доступно на: <https://rm.coe.int/rfcdc-serbian-vol1/1680a209a2> (приступљено 29.07.2025).

Савет Европе. (2020). *Референтни оквир компетенција за демократску културу: Дескриптори компетенција* (Књига 2) [Превод]. Савет Европе. Доступно на: <https://rm.coe.int/rfcdc-serbian-vol2/1680a209a3> (приступљено 29.07.2025).

Савет Европе. (2020). *Референтни оквир компетенција за демократску културу: Водич за имплементацију* (Књига 3) [Превод]. Савет Европе. Доступно на: <https://rm.coe.int/rfcdc-serbian-vol3/1680a209a4> (приступљено 29.07.2025).

Савет Европе. (2023). *Квалитетно образовање за све. Водич за подстицање демократске културе у школама*. Доступно на: https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2023/09/Vodic_za_podsticanje_demokratske_kulture_web.pdf (приступљено 29.07.2025).

Смернице за развој наставних планова и програма за предмет Историја за специјална одељења нису датиране, али текст документа садржи датум одржавања седнице Националног просветног савета (16.07.2022) на којој је усвојен алтернативни наставни програм историје за програм за надарене, као и број акта упућеног Министарству којим је донета одлука (612-00-00009/46/2020-07).

Устав Републике Србије. Службени гласник Републике Србије, бр. 1/1990. Доступно на: <https://www.rastko.rs/rastko/delo/11033> (приступљено 27.09.2023).

Центар за образовне политике. (2018). *Како до демократске културе у школама? Примери добре праксе*, Канцеларија Савета Европе у Београду. Доступно на: https://www.cep.edu.rs/public/SEDK__12_mart_2019_srb.pdf (приступљено 29.07.2025)

Уџбеници и приручници

Boesenberg, L, M. Braun, A. Duménil, B. Galloux, P. Geiss, G. Große, D. Henri, G. Le Quintrec, K. Maase, B. Toucheboeuf, and M. Wicke. *Histoire/Geschichte, Band 3: Europa und die Welt von der Antike bis 1815*. Stuttgart: Ernst Klett; Paris: Nathan, 2007.

Boesenberg, L, M. Braun, A. Duménil, B. Galloux, P. Geiss, G. Große, D. Henri, G. Le Quintrec, K. Maase, B. Toucheboeuf, and M. Wicke. *Histoire franco-allemand, tome 2: L'Europe et le monde du Congrès de Vienne à 1945*. Paris: Nathan; Stuttgart: Ernst Klett, 2008.

Brückmann, A. et al. *Europa – Unsere Geschichte: 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Wiesbaden: Eduversum / WSiP, 2020.

Brückmann, A. et al. *Europa – Unsere Geschichte: Neuzeit bis 1815*. Wiesbaden: Eduversum / WSiP, 2017.

Brückmann, A. et al. *Europa – Unsere Geschichte: Vom Wiener Kongress bis zum Ersten Weltkrieg*. Wiesbaden: Eduversum / WSiP, 2019.

Brückmann, A. et al. *Europa – Unsere Geschichte: Von der Ur- und Frühgeschichte bis zum Mittelalter*. Wiesbaden: Eduversum / WSiP, 2016.

Council of Europe. (2014). *Shared histories for the Europe without dividing lines*, Strasbourg. Књига је доступна на: <https://rm.coe.int/shared-histories-for-a-europe-without-dividing-lines/1680994a97> (проступљено 20.05.2025)

Geiss, P. and G. Le Quintrec, eds. *Histoire/Geschichte: L'Europe et le monde depuis 1945. Manuel d'histoire franco-allemand, terminales L/ES/S*. Paris: Nathan; Stuttgart: Ernst Klett, 2006.

Антић, Ч. и М. Бонцић, *Историја 7. Уџбеник за седми разред основне школе*, Логос, Београд 2012.

Бечановић, Б, *Историја. Уџбеник за пети разред основне школе*, Klett Београд 2009.

Бонцић, Д. и К. Николић, *Историја. Уџбеник са одабраним историјским изворима за седми разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд 2020.

Бонцић, Д. и К. Николић, *Историја. Уџбеник са одабраним историјским изворима за 8. разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд 2021.

Бубало, Ђ. и Б. Бечановић, *Историја. Уџбеник за шести разред основне школе*, Klett, Београд 2008.

Вајагић, П. и Н. Стошић, *Историја 8. Уџбеник за осми разред основне школе*, Klett, Београд 2010.

Вујчић, Н, *Историја за први разред гимназије*, Фреска, Београд 2019.

Гаћеша, Н. и Д. Живковић, Љ. Радовић, *Историја за III разред гимназије природно-математичког смера и IV разред гимназије општег и друштвено-језичког смера*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 1994. (2. прерађено издање).

Гаћеша, Н. и Љ. Младеновић-Максимовић, Д. Живковић, *Историја за 8. разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 1993.

Дабић, В, М. Антоловић, Д. Омчикус, *Историја III. Уџбеник за трећи разред гимназије друштвено-језичког смера и општег типа*, Klett, Београд 2015.

Димић, Љ. и Љ. Раковић, *Историја. Уџбеник са одабраним историјским изворима за 8. разред основне школе*, Фреска, Београд 2020.

Ђурић, Ђ. и М. Павловић, *Историја за осми разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд 2010.

Ђурић, Ђ. и М. Павловић, *Историја за трећи разред гимназије природно-математичког смера и четврти разред гимназије општег и друштвено-језичког смера*, Завод за уџбенике, Београд 2012. (2. издање).

Живковић, Е. и Љ. Недовић, *Историја 5. Уџбеник са одабраним историјским изворима за пети разред основне школе*, Klett, Београд 2018.

Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. (2008). *Кључни појмови за крај обавезног образовања: Историја – приручник за наставнике*. С. Ферјанчић, М. Шуица, С. Рајић, Љ. Димић, А. Ђуровић, Д. Кољанин, Београд.

Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. (2015). *Општи стандарди постигнућа за крај општег средњег и средњег стручног образовања и васпитања у делу општеобразовних предмета – Историја: Приручник за наставнике*, Београд.

Катић, Т. и С. Ферјанчић, *Историја за 5. разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 2004. (треће издање).

Ковачевић, Д. М, Д. Микавица, Б. Бешлин, Б. Шимуновић Бешлин, *Историја 8 за осми разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 2001.

Ковачевић, Д. М, Д. Микавица, Б. Бешлин, Б. Шимуновић Бешлин, *Историја за 8. разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 2002. (2. допуњено издање).

Коматина, И, Ј. Јеврић, Е. Живковић, Љ. Недовић, Р. Ј. Поповић, *Историја. Уџбеник са одабраним историјским изворима за 6. разред основне школе*, Klett, Београд 2019.

Лазаревић, Д, *ИСТОРИЈА. Уџбеник са одабраним историјским изворима за први разред гимназије*, Завод за уџбенике, Београд 2023.

Лопандић, Д. и А. Колаковић, М. Милиновић, *Уџбеник са одабраним историјским изворима за други разред гимназије природно-математичког смера*, Нови Логос, Београд 2020.

Лопандић, Д. и Р. Миликић, М. Милиновић, *Историја. Уџбеник са одабраним историјским изворима за први разред гимназије*, Нови Логос, Београд 2020.

Лопандић, Д. и Р. Миликић, М. Милиновић, *ИСТОРИЈА. Уџбеник са одабраним историјским изворима за четврти разред гимназије општег типа и друштвено-језичког смера*, Нови Логос 2022.

Љушић, Р, *Историја за седми разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд 2008. (6. издање).

Љушић, Р. и Љ. Димић, *Историја за трећи разред гимназије природно-математичког смера и четврти разред гимназије општег и друштвено-језичког смера*, Фреска, Београд 2016. (4. издање).

Марјановић-Душанић, С. и М. Шуица, *Историја за II разред гимназије општег и друштвено језичког смера*, Завод за уџбенике, Београд 2009. (3. издање).

Милићевић, М. и Б. Вучетић, *Уџбеник са одабраним историјским изворима за III разред гимназије општег типа и друштвено-језичког смера*, Завод за уџбенике Београд 2022.

Митровић, К. и Г. Васин, *Уџбеник са одабраним историјским изворима за II разред гимназије општег типа и друштвено-језичког смера*, Завод за уџбенике 2021.

Михаљчић, Р, *Историја за 6. разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 1995. (5. издање).

Михаљчић, Р, *Историја за шести разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд (2008-2010).

Михаљчић, Р, *Историја. Уџбеник са одабраним историјским изворима за шести разред основне школе*, Завод за уџбеника, Београд 2019.

Обрадовић, М, *Историја I. Уџбеник за први разред гимназије*, Klett, Београд 2012.

Павловић, М, *Уџбеник са одабраним историјским изворима за IV разред гимназије општег типа и друштвено-језичког смера*, Завод за уџбенике, Београд 2023.

Перовић, М. и М. Стругар, *Историја за 7. разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 1994. (3. издање).

Перовић, М. и Р. Новаковић, *Историја за III разред гимназија (општи тип и друштвено-језички смер) и стручних школа*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 1994. (3. издање).

Пириватрић, С, *Историја II. Уџбеник за други разред гимназије друштвено-језичког смера и општег типа и средњих стручних школа за образовне профиле правни техничар и биротехничар*, Klett, Београд 2014.

Поповић, Р. Ј, Е. Живковић, Љ. Недовић, А. Тодосијевић, С. Петровић Тодосијевић, *Историја. Уџбеник са одабраним историјским изворима за 7. разред основне школе*, Klett, Београд 2020.

Радић, Р. и В. Рашковић, *ИСТОРИЈА. Уџбеник са одабраним историјским изворима за други разред гимназије општег типа и друштвено-језичког смера*, Фреска 2020.

Радојевић, М, *Историја IV. Уџбеник за трећи разред гимназије природно-математичког смера, четврти разред гимназије друштвено-језичког смера и општег типа и четврти разред средње стручне школе за образовне профиле правни техничар и биротехничар*, Klett, Београд 2014.

Рајић, С. и Д. Леовац, *Историја. Уџбеник са одабраним историјским изворима за 7. разред основне школе*, Фреска, Београд 2020.

Рајић, С. и Д. Леовац, *ИСТОРИЈА. Уџбеник са одабраним историјским изворима за трећи разред гимназије општег типа и друштвено-језичког смера*, Фреска, Београд 2021.

Рајић, С. и К. Николић, Н. Јовановић, *Историја за 8. разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 2005.

Ракић, Л, *Историја за 5. разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 1995. (3. издање).

Република Србија, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, *Кључни појмови за крај обавезног образовања: Историја – приручник за наставнике*. С. Ферјанчић, М. Шуица, С. Рајић, Ј. Димић, А. Ђуровић, Д. Кољанин, В. Граховац, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Београд 2008.

Смирнов Бркић, А, *Историја. Уџбеник са одабраним историјским изворима за пети разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд 2018.

Стефановић, Д, С. Ферјанчић, З. Недељковић, *Историја за пети разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд 2010. (4. издање).

Тодосијевић, А. и С. Петровић Тодосијевић, *Историја 8. Уџбеник са одабраним историјским изворима за 8. разред основне школе*, Klett, Београд 2020.

Ћирковић, С, *Историја за II разред гимназије општег и друштвено-језичког смера*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 1996. (4. издање).

Ферјанчић, С, Д. Стефановић, Р. Радић, З. Недељковић, *Историја за први разред гимназије општег, друштвено-језичког и природно-математичког смера*, Фреска, Београд 2016. (4. издање).

Шуица, М, Р. Радић, П. Јелић, *Историја. Уџбеник са одабраним историјским изворима за 6. разред основне школе*, Фреска, Београд 2018.

Шуица, М. и Р. Радић, *Историја за шести разред основне школе са читанком и радном свеском*, Фреска, Београд 2012. (3. издање).

Литература (монографије и чланци)

Agarkova, T, Seminar on 'New History Textbooks for Secondary Schools: Approaches, Perspectives and Systems of Evaluation', Yaroslavl, Russian Federation, 10 – 12 April 2000, Council of Europe, Strasbourg 2000.

Altiser, L, *Ideologija i državni ideološki aparati*, Karpos, Beograd 2009.

Anderson W. L. And D. R. Krathwohl, *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing, A: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Abridged Edition, Allyn & Bacon 2001.

Anderson, B, *Nacija: zamišljena zajednica*, Školska knjiga, Zagreb 1990.

- Andrén, M, *Thinking Europe: A History of the European Idea since 1800*, Berghahn Books 2022.
- Angvik, M. and B. von Borries, *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Korber-Stiftung, Hamburg 1997.
- Apostolidou, E, *The Historical Consciousness of 15 year-old Students in Greece*, (Unpublished PhD Thesis), Institute of Education, London 2006.
- Apple, M. W, *Ideologija i kurikulum*, Fabrika knjiga, Beograd 2012.
- Apple, M. W, *Obrazovanje na „pravom“ putu. Tržišta, standardi, Bog i nejednakost*, Fabrika knjiga, Beograd 2014.
- Arendt, H, *Izvori totalitarizma*, Feministička izdavačka kuća 94, 1999.
- Aron, R, *Demokratija i totalitarizam*, Izdavačka knjižica Zorana Stojanovića 1997.
- Aronsson, P, E. Weiser, and B. Axelsson, *EUNAMUS: European national museums – Identity politics, the uses of the past and the European citizen*, Linköping University, 2013.
- Asman, A, *Oblici zaborava*, Biblioteka XX vek, Beograd 2018.
- Asman, A, *Rad na nacionalnom pamćenju: kratka istorija nemačke ideje obrazovanja*, Biblioteka XX vek, Beograd 2002.
- Assmann, A, *Cultural Memory and Western Civilization: Functions, Media, Archives*, Cambridge University Press, Cambridge 2011.
- Aston, T. H, and C. H. E. Philpin, eds. *The Brenner Debate: Agrarian Class Structure and Economic Development in Pre-Industrial Europe*, Cambridge University Press, Cambridge 1985.
- Bacevic, J, *From Class to Identity. The Politics of Education Reform in Former Yugoslavia*, CEU Press, Budapest – New York 2014.
- Baćević, J, „Pogled unazad" Antropološka analiza uvođenja usmerenog obrazovanja u SFRJ“, *Antropoligija* 1 (2006).
- Bage, G, *Thinking history 4-14*, Routledge Falmer, London & New York 2000.
- Barca, I. and O. Magalhães, „A Bridge between the Past and the Present? The Perspectives of Portuguese Young People“, Paper presented at the annual meeting of AERA in Montreal, Canada 2005.
- Barton, K. and L. Levstik, *Teaching History for the Common Good*, Lawrence Erlbaum, 2004.
- Basso Peressut, L, *Envisioning 21st Century Museums for Transnational Societies. Museums in an Age of Migrations: Questions, Challenges, Perspectives*, Politecnico di Milano, 2012, 19-55.
- Baucal, A. i D. Pavlović-Babić, *Kvalitet i pravednost obrazovanja u Srbiji: obrazovne šanse siromašnih: analiza podataka PISA 2003. i 2006*, Ministarstvo prosvete Republike Srbije i institut za psihologiju, Filozofski fakultet u Beogradu, Beograd 2009.
- Bell, G.H, „Towards a European Dimension of the Early Years Curriculum“, *Early Years*, 12(2), 1992, 22-28.

- Bell, G.H, *Developing a European Dimension in Primary Schools*, David Fulton, London 1991.
- Bell, G.H. (Ed.), *Educating European Citizens; citizenship values and the European dimension*, David Fulton, London 1995.
- Bellino, M. J. and R. L. Selman, R. L., „The Intersection of Historical Understanding and Ethical Reflection during Early Adolescence: A Place where Time is Squared“, In: M. Carretero, M. Asensio, and M. Rodríguez-Moneo, eds., *History Education and the Construction of National Identities*, NC: Information Age Publishing, Inc, Charlotte 2012, 189-202.
- Berge, J, „Social and Economic Problems in Russia from 1900 to 1917“, 2025. Чланак доступан на Academia.edu.
- Bešlin, M, i V. Martinov (ur.), *Stigma totalitarizma – antitotalitarni diskurs u funkciji diskreditacije levice*, Novi Sad 2014.
- Boix Mansilla, V, “Assessing Student Work at Disciplinary Crossroads”, *Change*, 37 (January/February), 2005, 14-21.
- Boix Mansilla, V, “Historical understanding – Beyond the Past and into the Present”, In: *Knowing, Teaching & Learning History – National and International Perspectives* (P. Stearns ed.), New York University Press, New York & London, 390-418.
- Borovica, T. P, "Lav Semjonovič Vigotski - biografija jednog genija", *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu* 25, no. 4 (2012): 31-38.
- Bosnić Đurić, A, „Biti građanin Evrope. O problemu identiteta mladih u Srbiji“, u: *Mladi u eri postistine. Evropski identitet i obrazovanje*, prir. I. Kisić i S. Stanojlović, Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji, Helsinške svesk br. 37, Beograd 2018.
- Brenner, R, “Agrarian Class Structure and Economic Development in Pre-Industrial Europe,” *Past & Present* 70 (1976): 30–75.
- Brock, C. and W. Tulasiewicz (Eds.), *Education in a Single Europe*, Routledge, 1994.
- Bryant, R. and Y. Papadakis, Y., eds, *Cyprus and the Politics of Memory: History, Community and Conflict*, I. B. Tauris & Co. Ltd, London 2012.
- Burazer, N. and S. Popović, *10 godina pregovora Srbije sa EU: Analiza – Bliže ili dalje od članstva?*, Centar savremene politike, Beograd 2024, стр. 4-6. ISBN 978-86-80576-16-9. Доступно на: <https://centarsavremenepolitike.rs/wp-content/uploads/2024/09/10-godina-pregovora-Srbije-sa-EU.pdf> (приступљено 08.07.2025).
- Burdije, P. i Ž-K. Paseron, *Reprodukcija. Elementi za jednu teoriju obrazovnog sistema*, Edicija REČ, Beograd 2014.
- Burke, P, *Sociology and History*, Allen and Unwin, London 1980.
- Bušljeta, R, "Achieving the objectives of the European dimension through history: an analysis of the Croatian and Bosnian-Herzegovinian fourth-grade gymnasium history textbooks," *International Journal of Historical Learning, Teaching, and Research*, Vol. 13.1, 2015, 6-22.

- Cabada, L., „East-Central Europe Searching for "(European) Values: How to be more proud than the "Proud Periphery"?", In: T. Kavaliauskas (Ed.), *Europe Thirty Years After 1989: Transformations of Values, Memory, and Identity*, BRILL 2020, 7-26.
- Cadot, C, "Can Museums Help Build a European Memory? The Example of the 'Musée de l'Europe' in Brussels in the Light of 'New World' Museums' Experience", *International Journal of Politics, Culture, and Society* 23, no. 2/3, 2010, 127–136.
- Carrasco, G, C. Jesús, ed. *Re-imagining the Teaching of European History: Promoting Civic Education and Historical Thinking*, Taylor & Francis, London 2023.
- Carretero, M, „The teaching of recent and violent conflicts as challenges for history education“, In: *History Education and Conflict Transformation: Social Psychological Theories, History Teaching and Reconciliation*, M. Carretero, S. Berger, and M. Grever (Eds.) Springer International Publishing, 2017, 341-377.
- Carretero, M, M. Asensio, and M. Rodríguez-Moneo (eds.), *History Education and the Construction of National Identities*, Information Age Publishing, Charlotte 2012.
- Carretero, M, S. Berger, and M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, Palgrave Macmillan 2017.
- Carretero, M. and P. J. Lee, „Learning historical concepts“, In R. K. Sawyer (ed.), *The Cambridge Handbook of The Learning Sciences*, 2nd ed. Cambridge University Press, Cambridge 2014, 587–604.
- Carrier, P, E. Fuchs, and T. Messinger (Eds.), *The International Status of Education about the Holocaust: A Global Mapping of Textbooks and Curricula*, UNESCO, Paris 2015. Доступно на: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228776> (приступљено 27.01.2026).
- Casanova, J, „Religion, European Secular Identities, and European Integration“, In T. Byrnes & P. Katzenstein (Eds.), *Religion in an Expanding Europe*, Cambridge University Press 2006.
- Casanova, J, *Public Religions in the Modern World*, University of Chicago Press 1994.
- Castells, M, *Moć identiteta*, Golden marketing, Zagreb 2002.
- Centar za novu politiku, Friedrich Ebert Stiftung, and CeSID, *Stavovi mladih o društveno-političkim prilikama u Srbiji*, Friedrich Ebert Stiftung, Beograd 2012.
- Champan, A. (ed.), *Knowing History in Schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge*, UCL Press, London 2021.
- Chapman, A, „Historical Interpretations“, In: I. Davies, ed., *Debates in History Teaching*, Routledge, London and New York 2011a, 96-108.
- Chapman, A, „Introduction: Historical knowing and the „knowledge“ turn“, in: *Knowing History in Schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge* (ed. A. Chapman), UCL Press, London 2021.

- Chapman, A, *Towards an Interpretations Heuristic: A Case Study Exploration of 16-19 year old Students' Ideas about Explaining Variations in Historical Accounts* (Unpublished EdD thesis), Institute of Education, London 2009.
- Chapman, A. and M. Georgiou, "Powerful Knowledge Building and Conceptual Change Research: Learning from Research on 'Historical Accounts' in England and Cyprus" In *Knowing History in Schools: Powerful Knowledge and the Powers of Knowledge*, edited by Arthur Chapman, UCL Press, London 2021, 72-96.
- Chick, K. A, „Gender Balance in K–12 American History Textbooks“, *Social Studies Research and Practice*, vol. 1, no. 3, 2006.
- Cole, E. A. (ed.), *Teaching the Violent Past: History Education and Reconciliation*, Rowman & Littlefield, Lanham 2007.
- Collini, S, *What Are Universities For?*, Penguin, London 2012.
- Convery, A. et al, *Pupils' Perceptions Of Europe; Identity and Education*, Cassell Education, London 1997.
- Cores-Bilbao, E, M. del Carmen Méndez-García, M. Carmen Fonseca-Mora, „University students' representations of Europe and self-identification as Europeans: a synthesis of qualitative evidence for future policy formulation“, *European Journal of Futures Research* (2020) 8:1.
- Davie, G, *Europe: The Exceptional Case*, Longman & Todd, Darton 2002.
- Davie, G, *Religion in Modern Europe: A Memory Mutates*, Oxford University Press 2000
- Davies, N, *Europe: A History*, Oxford University Press, Oxford 1996.
- de Groot, I, I.F. Goodson and W. Veugelers, „Dutch adolescents' narratives about democracy: 'I know what democracy means, but not what it means to me'“, *Cambridge Journal of Education*, 44:2, 2014, 271-292. Доступно на: <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2014.897686> (приступљено 18.03.2026).
- de Oliveira Andreotti, V, *Actionable Postcolonial Theory in Education*, Palgrave Macmillan, New York and London 2011.
- Delouche, F. editor, *L'Histoire de l'Europe racontée à tous*, Éditions du Seuil, 1992.
- Dennis, N, „The stories we tell ourselves: History teaching, powerful knowledge and the importance of context“, In: *Knowing History in Schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge* (ed. A. Chapman), UCL Press, London 2021, 216-233.
- Diestro Fernández, A. and J. M. V. López, „Towards a European supranational policy of education based on the European Dimension on Education“, *Bordón, Revista de pedagogía*, 67, 1, 2015, 101-116.
- Dilek, D. And G. Yapici, „The Use of Stories in the Teaching of History“, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5(2), 2005, Online Journal. Доступно на: <https://acikerisim.sinop.edu.tr/server/api/core/bitstreams/389c5938-229c-4fe8-bcf5-5a532d6fa6b1/content> (приступљено 25.05.2025).

- Dimitrijević, N, „Words and Death: Serbian Nationalist Intellectuals 1986-1991“, u: Bozoki, A (ur.). *Intellectuals in the Post-communist Europe*, CEU Press, Budapest 1998, 119-148.
- Dimou, A, P. Gauči, I. Jovanović, V. Katz, S. Koren, D. Stojanović, „Analiza sadržaja udžbenika istorije u Srbiji o ratovima u bivšoj Jugoslaviji u svetlu utvrđenih činjenica pred MKSJ“, U: *V Forum za tranzicionu pravdu: Udžbenici istorije u post-konfliktnim društvima: Obrazovanje za pomirenje*, M. Toma (ur.), Fond za humanitarno pravo, Beograd 2015.
- Dimou, A. (ed.), *Transition and the Politics of History Education in Southeastern Europe*, V&R Unipress, Göttingen 2009.
- Dinç, E, “The European Dimension in History Teaching”, Council of Europe, 2022, online. Доступно на: <https://www.coe.int/en/web/observatory-history-teaching/-/the-european-dimension-in-history-teaching> (приступљено 23.05.2025).
- Doreen, T, „Singapore Teachers’ Characterisation of Historical Interpretation and Enquiry: Enhancing Pedagogy and Pupils’ Historical Understanding“, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), 2004. Доступно на: <https://repository.nie.edu.sg/server/api/core/bitstreams/fa7b60f3-1419-418f-a9e2-71c7b408cada/content> (приступљено 25.05.2025).
- Drace-Francis, A, *European Identity: A Historical Reader*, Bloomsbury Publishing 2013.
- Duchesne, S, „L’identité européenne, entre science politique et science fiction“, *Politique Européenne* 30(1):7, 2010.
- Đerić, G, “Balkan Studies and the Stereotype Phenomenon after 1989?” In *Serbia and the Balkans: Three Centuries of Embrace with Europe*, edited by S. G. Markovich, Zepter Book World; Faculty of Political Science, Belgrade 2025, 219-236. <https://doi.org/10.46793/7494.189.219DJ>
- Đureinović, J, *The Politics of Memory of the Second World War in Contemporary Serbia: Collaboration, Resistance and Retribution*, Routledge, London 2020.
- Đurić, I, *Istorija – pribežište ili putokaz*, Svejtlost, Sarajevo 1990.
- Easton M. and M. Saldais, *Oxford Big Ideas Geography/History 7: Historian’s Toolkit*, Oxford University Press Australia & New Zealand Melbourne 2013.
- Economou, A, “A Comparative Study of the European Dimension in Education in England, Scotland and Wales”, in Phillips D. and Ertl H. (eds.) *Implementing European Union Education and Training Policy, A Comparative Study of Issues in Four Member States*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht 2003, 117–143.
- Emerson, M, “Just good friends? The European union’s multiple neighbourhood policies”, *The International Spectator: Italian Journal of International Affairs*, Vol. 46 No. 4, 2011, 45-62.
- Epstein, T, *Interpreting National History: Race, Identity, and Pedagogy in Classrooms and Communities*, Routledge 2009.
- Ertl, A, „Locating family in cultural memory studies“, *Memory Studies*, 4(4), 2011, 395–402.
- Ertl, A, *Memory in Culture*, Palgrave Macmillan, London 2011.

European Economic and Social Committee, Youngsters and the EU: Perceptions, Knowledge and Expectations, 2020. Доступно на: <https://www.eesc.europa.eu/en/our-work/publications-other-work/publications/youngsters-and-eu-perceptions-knowledge-and-expectations-study> (приступљено 15.05.2025).

Fond za humanitarno pravo, *Predlog praktične politike: Ratovi 1990-ih u nastavi istorije*, Fond za humanitarno pravo, Beograd 2020.

Frenkel, C, VichyWaschi, Der Zweite Weltkrieg im binationalen Geschichtsbuch. Dokumente. Zeitschrift für den deutsch-französischen Dialog, Heft 4, 2008.

Friedrich Ebert Stiftung (FES), *Mladi u Srbiji 2018/2019: Studija o mladima u jugoistočnoj Evropi*, Beograd, 2019.

Friedrich Ebert Stiftung / SeConS. Youth Study Southeast Europe 2024/2025 (izveštaj u pripremi, preliminarni nalazi 2024). Преглед прелиминарних налаза је доступан на: https://emerging-europe.com/analysis/poll-young-serbs-choose-moving-to-europe-over-eu-membership/?utm_source=chatgpt.com (приступљено 11.11.2025).

Fritzsche, K. P, "Introduction: Unable to Be Tolerant?" In *Tolerance in Transition*, edited by R. F. Farnen, K. P. Fritzsche, I. Kos, and R. Meyenberg, 1–8. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg 2001.

Gable, E. and R. Handler, "Public history, private memory: notes from the ethnography of Colonial Williamsburg, Virginia, USA", *Ethnos* 65, 2.

Gago, M, „Children's Understanding of Historical Narrative in Portugal“, In: R. Ashby, P. Gordon and P.J. Lee, eds., *Understanding History: Recent Research in History Education, International Review of History Education*, 4, Routledge Farmer, London and New York 2005, 83-97.

Gajić, O. i dr. (ur.), *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji. Ka evropskom obrazovnom prostoru: tokovi promena*, Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad 2006.

Gajić, O. (ur.), *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji. Sistem obrazovanja u Srbiji u vertikali evropskih vrednosti*, Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad 2007.

Gajić, O. (ur.), *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji. Od „društva znanja“ ka „društvu obrazovanja“ – evropski okviri kompatibilnosti obrazovnih standarda*, Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad 2008.

Gajić, O. (ur.), *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji. Obrazovanje u koordinatnom sistemu evropskih integracija*, Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad 2010.

Gajić, O. (ur.), *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi: Ka uspostavljanju vrednosnih okvira i standarda kvaliteta – odabrani teorijsko-metodološki koncepti*, Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad 2011.

Gajić, S, „The Future of Serbia's Relations with the European Union“, In: Stojkov, A., Warin, T. (eds) *Western Balkans and the Future of Europe. The Future of Europe*, Springer, Cham 2025.

Gallagher, C, *History Teaching and the Promotion of Democratic Values and Tolerance*, Council of Europe, Strasbourg 1996.

Gardikas-Katsiadakis, H, „The Balkan Wars, 1912-13: their effect on the everyday life of civilians“ In: *Crossroads of European Histories: Multiple Outlooks on Five Key Moments in the History of Europe*, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2006.

Gellner, E, „Nationalism and High Cultures“ In: *Nationalism* edited by J. Hutchinson and A. D. Smith, Oxford University Press 1994.

- Georgiu, M. K., *17-18 year-old Greek-Cypriot students' understandings of differing historical accounts: an exploratory study of how students engage with history in the Republic of Cyprus*, Doctoral thesis (Ph.D), UCL (University College London) 2020.
- Geremek, B., *The Common Heritage of Europe*, Polity Press, London 1992.
- Gergen, K., "Narrative, Moral Identity and Historical Consciousness: A Social Constructionist Account" (Draft copy appearing as Erzählung, moralische Identität und historisches Bewusstsein. Eine sozialkonstruktivistische Darstellung). In: J. Straub, ed., *Identität und Historisches Bewusstsein*, Suhrkamp, Frankfurt 1998.
- Ghodsee, K., 2014. "A Tale of 'Two Totalitarianisms': The Crisis of Capitalism and the Historical Memory of Communism", *History of the Present* 4, no. 2 (Fall), 2014, 115-142.
- Godelier, M., "L'analyse des processus de transition." *Social Science Information* 26, no. 2 (June 1987): 265–283.
- Golubović Z. i I. Jarić, *Kultura i preobražaj Srbije – vrednosna usmerenja građana u promenama posle 2000. godine*, Službeni glasnik, Res Publica, Beograd 2010.
- Gottlieb, E. and S. Wineburg, "Between 'Veritas' and 'Communitas': Epistemic Switching in the Reading of Academic and Sacred History", *Journal of the Learning Sciences*, 21(1), 2012, 84-129.
- Govedarica, N., "Zemlja nesigurne prošlosti: Politike sećanja u Srbiji u periodu 1991-2011", In: D. Karačić, T. Banjeglav, N. Govedarica, ed. *Revizija prošlosti: Politike sjećanja u Bosni i Hercegovini, Hrvatskoj i Srbiji od 1990. godine*, ACIPS and FES, Sarajevo 2012, 165–240.
- Gramši, A., "Hegemonija, intelektualci i država", u: *Studije kulture*, ur. J. Đorđević, Službeni glasnik, Beograd 2008.
- Hadžievaska, I., "The Trouble with National History: the case of North Macedonia's EU accession", *Analysis, Eastern Europe, Politics*. Posted June 18, 2021. <https://lossi36.com/2021/06/18/the-trouble-with-national-history-the-case-of-north-macedonias-eu-accession/> (приступљено 31.01. 2026)
- Halwbach, M., *Društveni okviri pamćenja*, Mediterran publishing, Novi Sad 2013.
- Hansen, P., "Schooling a European Identity: ethno-cultural exclusion and nationalist resonance within the EU policy of 'The European dimension in education'", *European Journal of Intercultural Studies*, 9(1), 1998, 5-23.
- Harnett, P., "A Balancing Act: Blending Local, Regional, National, European and Global Contexts." In *Teaching History and Social Studies for Multicultural Europe*, edited by S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk, and D. Smart, 141–154. Harf Eğitim Yayıncılığı, Ankara 2009.
- Harvey, D., *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford University Press 2005.
- Heler, A., *Teorija istorije*, Rad, Beograd 1984.
- Helmedach, A. ed. *Pulverfass, Powder Keg, Baril de Poudre? South Eastern Europe in European History Textbooks*, Georg Eckert Institute for International Textbook Research, Braunschweig 2007.
- History for Today and Tomorrow. What does Europe mean for School history?*, Eustory Series, Shaping European History, Vol. 2, Hamburg 2001.
- Hobsbaum, E., "Zagonetna istorija Evrope", u *O istoriji*, prevod: Mašan Bogdanovski, Otkrovenje, Beograd 2003.
- Hobsbaum, E., *Nacije i nacionalizam od 1780. Program, mit stvarnost*, Filip Višnjić, Beograd 1996.
- Hobsbawm, E., "The Nation as Invented Tradition", in: *Nationalism Oxford Reader*, Oxford University Press, Oxford-New York 1994.

- Hobsbawm, E. and T. Ranger, eds, *The Invention of Tradition*, Cambridge University Press, Cambridge 1983.
- Hobsbawm, E., *The Age of Revolution; The Age of Capital; The Age of Empire; The Age of Extremes*, Weidenfeld & Nicolson, London (1962-1994).
- Hobsbawm, E. J., *Doba revolucije: Evropa 1789–1848*, Preveo Nikola Kršić, Školska knjiga, Zagreb 1987.
- Höhne, M. S., D. Heerdegen, „On Normativity and Absence: Representation of LGBTI* in Textbook Research“, In: E. Fuchs, A. Bock, A. (eds) *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, Palgrave Macmillan, New York 2019, стр. 239-249.
- Holzmann, R., D. Ritzberger-Grünwald, and H. Schuberth, *30 Years of Transition in Europe: Looking Back and Looking Beyond in CESEE Countries*, Edward Elgar Publishing 2020.
- Höpken, W., „Textbooks and Reconciliation in Southeastern Europe“, in: *Association for Democracy in the Balkans: Culture and Reconciliation*, Thessaloniki 1997, 67-80.
- Höpken, W., *Oil on Fire? Textbooks, Ethnic Stereotypes and Violence in South-Eastern Europe*, Hahnsche Buchhandlung, Hanover 1996.
- Hsiao, Y. M., *Taiwanese Students' Ideas about Historical Accounts: With Special Reference to their Perceptions of History Textbooks* (Unpublished PhD Thesis), Institute of Education, London 2008.
- Huennekens, P., *The Serbian Paradox: The Cost of Integration into the European Union* (master's thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University, 2018). Доступно на <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/8345> (приступљено 01.07.2025).
- Hughes, R. G., „The ghosts of appeasement: Britain and the legacy of the Munich Agreement“, *Journal of Contemporary History*, 48(4), 2013, 688-716. <https://www.jstor.org/stable/24671828> (приступљено 05.05.2025).
- Hunt, L., „The Enlightenment and the Origins of Human Rights.“ *American Historical Review* 108, no. 5 (2003): 1091–1110.
- Hutchinson, J. and A. D. Smith (eds.), *Ethnicity*, Oxford – New York 1996.
- Hutchinson, J. and A. D. Smith (eds.), *Nationalism*, Oxford – New York 1994.
- Inicijativa mladih za ljudska prava, *Analiza: Ratovi devedesetih u udžbenicima istorije u Srbiji*, Inicijativa mladih za ljudska prava, Beograd 2023.
- Jackson, R., *Signposts: Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-religious World Views in Intercultural Education*, Council of Europe 2014.
- Jaffee, D., „Thinking Visually as Historians: Incorporating Visual Methods.“ *Journal of American History* 92 (4, March), 2006.
- Jakovina, T., „SFRJ i svijet od Titove smrti do smrti Jugoslavije,“ *Jugoslavija: Poglavlje 1980–1991*, edited by Sonja Biserko, Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji, 2021, 435–486.
- Janjetović, Z., „National minorities and non-Slav neighbours in Serbian textbooks,“ *Internationale Schulbuchforschung*, 23(2), 2001, 201–214.
- Jeismann, K-E, „Geschichtsbewusstsein“, In: K. Bergmann & H-J. Schwend (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, 2. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer, 1985, 42–52.
- Joas, H., *The Sacredness of the Person: A New Genealogy of Human Rights*, Georgetown University Press 2013.
- Johnson, E., *A short history of the Council of Europe's efforts to implement multiperspectivity in history education*. Доступно на: <https://teh21.sites.uu.nl/2023/02/26/a-short-history-of-the-council->

of-europes-efforts-to-implement-multiperspectivity-in-history-education/ (приступљено 29.05.2025).

Judt, T, "The Past Is Another Country: Myth and Memory in Postwar Europe", *Daedalus*, vol. 121, no. 4, 1992, 83-118.

Judt, T, *Postwar: A History of Europe Since 1945*, Penguin, New Yoirk 2005.

Kancelarija za socijalno uključivanje, *Analiza: Status mladih u procesu pristupanja Srbije EU*, 2021. Доступно на: https://socijalnoukljucivanje.gov.rs/en/analysis-published-status-of-vulnerable-groups-in-the-process-of-accession-of-the-republic-of-serbia-to-the-european-union-status-of-youth/?utm_source=chatgpt.com (приступљено 11.11.2025).

Katroga, F, *Istorija, vreme, pamćenje*, CLIO, Beograd 2011.

Kavaliauskas, T, *Europe Thirty Years After 1989: Transformations of Values, Memory, and Identity*, BRILL 2020.

Khalil, A, „The evolution of EU’s ’self-presentation’: 1992-2016“, *Review of Economic and Political Science*, Vol. 7, No. 3, 2022, 217-233.

Kitson, A, „How helpful is the theory of powerful knowledge for history educators?“, In: *Knowing History in Schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge* (ed. A. Chapman), UCL Press, London 2021, 32-51.

Kitson, A, C. Husbands, and S. Steward, *Teaching and Learning History 11–18: Understanding the Past*, McGraw-Hill Education, Maidenhead 2011.

Konrad, S, *Šta je globalna istorija?*, Arhiplag, Beograd 2021.

Koposov, N, *Memory Laws, Memory Wars: The Politics of the Past in Europe and Russia*, Cambridge University Press, Cambridge 2017.

Körber, A, „The Franco-German history textbook from the perspective of specialist didactics“, In *Europe and the World*, hg. v. Corine Defrance, Reiner Marcowitz und Ulrich Pfeil. Eckert.Dossiers 1, 2009. Чланак доступан на: <https://repository.gei.de/server/api/core/bitstreams/9219cfe0-79c8-4796-b302-481e88526cb6/content> (приступљено 01.10.2025).

Körber, A, *A Replication of YOUTH and HISTORY after 30 years? Necessity – Chances – Challenges. Based on a structural comparison of a pre-pilot study-data with 1995*, HEIRNET Conference; 31.08.-02.09.2023. Stockholm (Schweden), 01.09.2023.

Koren, S, „Poučavanje o interpretacijama“, *Povijest u nastavi*, vol. 18, br. 5, Sveučilište u Zagrebu 2006, 185–205.

Koren, S, *Politike povijesti u Jugoslaviji (1945-1960). Komunistička partija Jugoslavije, nastava povijesti, historiografija*, Zagreb 2011.

Koulouri, C, *Clio in the Balkans: the politics of history education, Center for democracy and reconciliation in Southeast Europe*, Thessaloniki 2002.

Kovac, D, „The Purposes of History Education in the Context of “Flourishing Life”, “Powerful Knowledge” and Political Reconciliation“, *European Journal of Teaching and Education*, 3(1), 2021, 11-19.

Kovač, D. D, “How Can a Serbian History Textbook Be Used to Thoroughly Teach the Causes of the Holocaust?” *Collection of Papers of the Faculty of Philosophy* 52, no. 3 (2022): 201–219.

Kovač, D. D, „On Open Questions in Holocaust Education“, *Иновације у настави*, XXXIV(3), 2021, 135–152.

- Kropman, M, J. van Drie, and C. van Boxtel, "The Influence of Multiperspectivity in History Texts on Students' Representations of a Historical Event", *European Journal of Psychology of Education* 38, 2023, 1295–1315.
- Kuljić, T, *Kultura sećanja: teorijska objašnjenja upotrebe prošlosti*, Čigoja štampa, Beograd 2006.
- Kuzmanović, B. i N. Petrović, „Vrednosni ciljevi kao činioci političkih stavova i mnjenja mladih“, projekat *Psihološki problem u kontekstu društvenih promena*, Institut za psihologiju, Beograd 2007.
- Labischová, D, „The Treatment of the Munich Agreement in British and German Textbooks: Content Analysis and Comparison“, *Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal*, 12/1, 2020, 91–107.
- Lakora, Ž, *Evropske vrednosti: pitanje demokratije*, Biblioteka XX vek, Beograd 2025.
- Lange, U, *Transnationales Wissen. Das nationalstaatliche Prinzip im gemeinsamen Geschichtsbuch* 2008.
- Lazarević, E., N. Gutvajin, D. Malinić, i N. Ševa, *Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u Srbiji*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd 2018.
- Le Goff, J, *The Birth of Europe*, Translated by Janet Lloyd, Blackwell Publishing, Malden 2005.
- Lee, P, „Historical literacy: Theory and research“, *History Education Research Journal*, 5 (1), 2005b, 29–40.
- Lee, P, „History education and historical literacy“, In: I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching*, Routledge, Abington 2011a, 63-72.
- Lee, P, R. Ashby, D. Shemilt, P. Gordon, and A. Dickinson, *The Aims of School History: The National Curriculum and Beyond*, The Tufnell Press, London 1992.
- Lee, P. and J. Howson, “Two out of Five did not know that Henry VIII had Six Wives’: History Education, Historical Literacy and Historical Consciousness”, In: L. Symcox and A. Wilschut, eds., *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*, CT: Information Age Publishing, Greenwich 2009, 211-261.
- Lee, P. J, “History in an Information Culture”, *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 1(2), 2009.
- Lee, P. J. and D. Shemilt, “‘I just wish we could go back in the past and find out what really happened’: Progression in understanding about historical accounts’, *Teaching History*, 117, 2004, 25–31.
- Lefort, C, *Le Temps présent. Écrits 1945-2005*, Paris, Berlin 2007.
- Lefort, C, *The Political Forms of Modern Society*, The Mit Press, Cambridge 1986.
- Legris, P, et E. Tartakowsky, (eds.), *Dans la fabrique du sentiment national. L’histoire à l’école en Europe depuis 1945*, Effigi, Arcidosso 2024.
- Lévesque, S, „Goodbye Colston, goodbye Columbus: Why we need to learn history in times of memorial controversies?“, *Hungarian Educational Research Journal*, 13(1), 2023, 1–15.
- Lévesque, S, *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*, University of Toronto Press, Toronto 2008.
- Liessmann, K. P, *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*, Naklada Jesenski i Turk, Zagreb 2009.
- Limón, M, „Conceptual change in history“, In M. Limón and L. Mason (eds.), *Reconsidering Conceptual Change: Issues in theory and practice*, Kluwer Academic, Dordrecht 2002, 259–289.

- Lopandić, L. and R. Milikić, "The Impact of Policy of Non-Alignment on Yugoslavia's Status in Western European Integrations," In *The 60th Anniversary of the Non-Aligned Movement*, ed. D. Tadić and M. Kovačević, Institute of International Politics and Economics, Belgrade 2021, 209–220.
- Low-Beer, A, „Reforma nastave Istorije u školama evropskih zemalja u demokratskoj tranziciji“, Seminar Saveta Evrope, Grac, Austrija 1994.
- Lowe, C, „Education and European Integration“, *International Review of Education*, 38(6), 1992, 579-590.
- Lundy, A. D, and A. E. Stephens, „Beyond the Literal: Teaching Visual Literacy in the 21st Century Classroom,“ *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 174, 2015, 1057–1060.
- Maghnouj, S. et al, *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Serbia, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*, OECD Publishing, Paris 2020. Доступно на: https://www.oecd.org/en/publications/oecd-reviews-of-evaluation-and-assessment-in-education-serbia_225350d9-en.html (поступљено 04.08.2025).
- Mahamud Angulo, K, "Contexts, texts, and representativeness: A methodological approach to school textbook research", In P. Knecht, E. Matthes, S. Schütze, B. Aamotsbakken (Eds.), *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2014, 31-49.
- Makuljević, N, *Memorija i manipulacija. Spomenička politika u Srbiji 1989-2021*, Biblioteka XX vek, Beograd 2022.
- Maluf, A, *Ubilački identiteti*, Paideia, Beograd 2003.
- Manojlović Pintar, O, „Uvod: Istorijska svest i kolektivni identiteti“, u: *Istorija i sećanje. Studije istorijske svesti*, Institut za noviju istoriju Srbije, Beograd 2006.
- Manojlović Pintar, O, *Arheologija sećanja: spomenici i identiteti u Srbiji 1918-1989*, Čigoja štampa, Beograd 2014.
- Mappes-Niediek, N, *Podijeljeno nebo Evrope. Zašto Zapad ne razumije Istok*, Fabrika knjiga, Beograd 2024.
- Marchand, P, and J. Van der Leeuw-Roord, „The European Dimension in History Teaching at the Secondary Level“, In *The European Dimension in Secondary Education*, edited by M. Montane and I. Bordas, 143–149. Barcelona: Collegi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, 1993.
- Maric, D. and R. Jovanovic, *Teachers on Teaching: How Practitioners See The Current State And Future Developments In History Education Across The Western Balkans* (Rep.). Hague, EUROCLIO, The Netherlands 2017. ISBN: 978-90-828090-0-8
- Markovich, S. G., ed. *Serbia and the Balkans: Three Centuries of Embrace with Europe*, Zepter Book World and Faculty of Political Science, Belgrade 2025.
- Martens, M, „Understanding the Nature of History“, In: A. Chapman and A. Wilschut, eds., *Joined-up History: New Directions in History Education*, NC: Information Age Publishing, INC, Charlotte 2015, 211-230.
- Martin, J-C, *La Révolution française: Mythes et interprétations*, Belin, Paris 2012.

- McGhie, M, "The European Dimension", In E. Ends and R. Lenaerts (eds.) *The European Dimension in Education*. Report on the 4th International Symposium, Netherlands: National Institute for Curriculum Development (SLO), 1993.
- McLean, M, „The European Union and the Curriculum“, *Oxford Studies in Comparative Education*, 5(2), 1996, 29-46.
- Megill, A, *Historical Knowledge, Historical Error: A contemporary guide to practice*, University of Chicago Press, Chicago 2007.
- Miéville, C, *October: The Story of the Russian Revolution*, Verso Books, London 2017.
- Milošević, A, and H. Touquet, „Unintended consequences: the EU memory framework and the politics of memory in Serbia and Croatia“, *Southeast European and Black Sea Studies*, 18:3, 2018, 381-399, DOI: 10.1080/14683857.2018.1489614
- Milward, A, *The European Rescue of the Nation-State*, Routledge, London 1992.
- Miljković, D, M. Rijavec, V. Vlahović-Štetić, i V. Vizek Vidović, *Psihologija obrazovanja*, 2. izmijenjeno i dopunjeno izdanje, IEP/VERN, Zagreb 2014.
- Mirkovic M. and K. Crawford, "Teaching History in Serbian and English Secondary Schools: a Cross-Cultural Analysis of Textbooks", *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3 (2), 2003, 91 – 107.
- Mishkova, D. And B. Trencsényi (Eds.), *European Regions and Boundaries: A Conceptual History*, Berghahn Books 2017.
- Moncrieffe, M. L, *Decolonising the History Curriculum: Euro-centrism and Primary Schooling*, Routledge 2020.
- Mounk, Y, *The People vs. Democracy. Why Our Freedom Is in Danger and How to Save it*, Cambridge, Harvard University Press, 2018.
- Mütter, B, et al.: *Geschichtsbuch 4. Von 1914 bis heute*, Cornelsen, Berlin 1996.
- Nandi, A, „Gender Discrimination in History Textbooks at Elementary Level,” *International Journal of Research and Review*, vol. 10, no. 10, 2023, 366–373.
- Nauert, C, *Humanism and the Culture of Renaissance Europe*, Cambridge University Press, Cambridge 2006.
- Neave, G, "The Bologna Process and the Evaluative State: A European Odyssey," *Journal of Educational Policy* 18, no. 4, 2003, 345–364.
- Nix, J, and Chara H. Bohan, „Looking at the Past for Help in the Present: The Role of Historical Photos in Middle and Secondary History Classes,” *Ohio Social Studies Review* 51 (2), 2014, 13–22.
- Niyozov, S. And W. Hughes, „Problems with PISA: Why Canadians should be skeptical of the global test. The Conversation“, June 5, 2019.
- Nora, P, *Les Lieux de Mémoire*, Gallimard, Paris (1984-1992).

Nordgren, K, "Powerful knowledge for what? History education and 45-degree discourse", in: *Knowing History in Schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge* (ed. A. Chapman), UCL Press, London 2021, 177-201.

Offe, C, „Capitalism by Democratic Design? Democratic Theory Facing the Tripple Transition in East Central Europe“, *Social Research* 71, no. 3, 2004, 501-528.

Ogienko, O, „European Dimension of Adult Education Policy“, *UNESCO Chair Journal Lifelong Professional Education in the XXI Century*, 1, 2020.

Pagden, A, ed. *The Idea of Europe: From Antiquity to the European Union*, Cambridge University Press, Cambridge 2002.

Panayotov, S, „Sitnokolonijalizam,“ Kontrapunkt, 13. jun 2020. Доступно на: [https://kontrapunkt-mk.org/agora/sitnokolonijalizam/](https://kontrapunkt.mk.org/agora/sitnokolonijalizam/) (приступљено 01.02.2026).

Pandel, H-J, „Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen“, *Geschichtsdidaktik. Probleme, Projekte, Perspektiven*, 12 (1987) 2, S. 130-142.

Patel, K. K, *Project Europe: A History*, Cambridge University Press, Cambridge 2020.

Pešić, J, *Vrednosne orijentacije u postsocijalističkim društvima Srbije i Hrvatske*, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Beograd 2016.

Pešić, V, R. Rosandić (ur.), *Ratništvo, patriotizam, patrijarhalnost: analiza udžbenika za osnovne škole*, Beograd 1994.

Pešikan Avramović, A, *Treba li deci istorija*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd 1996.

Pešikan, A, „Formiranje sistema društvenih pojmova u osnovnoj školi i njihov efekat na razvoj dečjeg mišljenja“, *Psihologija* 34, no. 3–4 (2001): 325–338.

Pešikan, A, *Učenje u obrazovnom kontekstu: Osnove psihologije učenja/nastave*, Službeni glasnik, Beograd 2020.

Petković, S, A. Ignatovich, and Marina Galstyan, *Youth Research: The Essentials*, Council of Europe & European Commission 2019. Доступно на: <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/90268416/Youth+Research+Essentials-web.pdf/aa98768c-8868-50bd-e287-af4f4b994537> (приступљено 15.05.2025)

Petrović, I. i M. Radoman, „Patrijarhalnost, autoritarnost i nacionalizam u Srbiji – promene vrednosnih orijentacija“, u: (ur.) Lazić M, Cvejić S. *Stratifikacijske promene u periodu konsolidacije kapitalizma u Srbiji*, Institut za sociološka istraživanja, Beograd 2019, 215-246.

Petrović, M, "EU Integration Process of Serbia: A Vicious Circle of High Politics?" *The Review of International Affairs* 70, no. 1175, Institute of International Politics and Economics, Beograd 2019, 23-48.

Petrović, M, M. Kovačević, i I. Radić Milosavljević, *Srbija i Evropska unija dve decenije nakon Solunskog samita*, Institut za međunarodnu politiku i privredu, Beograd 2023.

Petrović, T, *Mirroring Europe: Ideas of Europe and Europeanization in Balkan Societies*, Brill, Leiden and Boston 2014.

Petrungaro, S, *Pisati povijest iznova. Hrvatski udžbenici povijesti 1918-2004*, Zagreb 2009.

Philippou, S, "The "Problem" of the European Dimension in Education: a principled reconstruction of the Greek Cypriot curriculum", *European Educational Research Journal*, Vol. 4 No.4, 2005, 343-367.

Pingel, F, „How to Approach Europe? The European Dimension in History Textbooks“, In: *History for Today and Tomorrow. What does Europe mean for School History?*, edited by J. van der Leeuw-Roord, Korber Stiftung, Hamburg 2001, 205-228.

Pingel, F, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, UNESCO / GEI, Paris/Braunschweig 2010.

Pocock, J.G.A. (1997), “What Do We Mean by Europe”, *The Wilson Quarterly*, Vol.21, No.1, 1997.

Polanji, K, *Velika transformacija: politička i ekonomska ishodišta bašeg vremena*, Prevela Dubravka Mićunović, Filip Višnjić, Beograd 2003. ISBN 86-7363-358-3

Poper, K, *Otvoreno društvo i njegovi neprijatelji, I i II*, Bigz, Beograd 1993.

Popović, D, *Rat sećanja u Srbiji 1980-1990. Uspon nacionalizma i otpor*, Biblioteka XX vek, Beograd 2024.

Popp, S, “World History, Global History, Big History: Some Remarks on Terminology and Concepts in Relation to History Curricula and Textbooks”, *Hungarian Educational Research Journal* 13 (4), 2023, 470–485.

Radaković, A, „Strengthening the European dimension through curriculum reform in Serbia“, In: *Renewing History Education to Uphold Democracy. Enhancing innovation in history education to strengthen democratic culture in Europe*, Council of Europe, Strasbourg 2024, 19-62.

Radanović, M, „Istorijska politika u Srbiji nakon 2000. Primeri manifestovanja sprege između akademskog istorijskog revizionizma i državne revizije prošlosti“, In: A. Veselinović, P. Atanacković, Ž. Klarić, ed. *Izgubljeno u tranziciji: Krićka analiza procesa društvene transformacije*, Rosalux, Beograd 2011.

Radoman, M, *Stavovi i vrednosne orijentacije srednjoškolaca u Srbiji*, Helsinške sveske, knjiga br. 31, Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji, Beograd 2011.

Radoman, M, *Stavovi i vrednosne orijentacije srednjoškolaca u Srbiji*, Helsinške sveske, knjiga br. 38, Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji, Beograd 2019.

Radovanović, M, “U začaranom krugu visoke politike – put Srbije ka Evropskoj uniji. (приказ)
Достпан на: <https://internationalproblems.rs/wp-content/uploads/MP/2025/1/MP-2025-1-article-6.pdf> (приступљено 07.07.2025).

Radulović, L, *Slike o nastavniku između moderne i postmoderne*, IPA Filozofski fakultet, Beograd 2016.

Rancière, J, *Učitelj neznalica. Pet lekcija iz intelektualne emancipacije*, Past forward, Zagreb 2010.

- Rata, E, „Connecting Knowledge to democracy“, In: *Knowledge, curriculum and equity. Social Realist Perspectives*, editors B. Borette, U. Hoadley and J. Morgan, Rotledge 2018.
- Repoussi, M and N. Tutiaux-Guillon, “New Trends in History Textbook Research: Issues and Methodologies towards a School Historiography,” Referat predstavljen na konferenciji International Society for History Didactics, Braunschweig, Nemačka, 14–16. septembar 2009.
- Ricoeur, P, *Memory, History, Forgetting*, University of Chicago Press, Chicago 2024.
- Ritchie, J, „Europe and the European Dimension in a Multicultural Context“, *European Journal of Intercultural Studies*, 8, 3, 1997, 291-301.
- Rowan, E. and B. Wansink (31 Jan 2025), „Fostering mutual understanding through multiperspectivity: insights from 14 cross-border history education initiatives in post-conflict societies“, *Journal of Curriculum Studies*. Чланак доступна на: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220272.2025.2455700> (приступљено 29.05.2025).
- Roy, O, *Globalized Islam*, Columbia University Press 2004.
- Roy, O, *Holy Ignorance: When Religion and Culture Part Ways*, Columbia University Press 2010.
- Ruano-Borbalan, Ž-K, *Identitet(i): pojedinac, grupa, društvo*, Clio, Beograd 2009.
- Rüsen, J, „The Limits of Multiperspectivism – Relativism and Leitkultur“, In: *Public History Weekly* 5 (2017) 33. Чланак је доступан на: <https://public-history-weekly.degruyter.com/5-2017-33/limits-of-multiperspectivity/> (приступљено 29.05.2025).
- Rüsen, J, *History: Narration, interpretation, orientation*, Berghahn Books, 2005.
- Rüsen, J, „Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development“, In: *Theorizing Historical Consciousness* (ed. Peter Seixas), University of Toronto Press, Toronto-Buffalo-London 2004, 63-85.
- Ryba, R, „Toward a European Dimension in Education: intention and reality in European Community policy and practice“, *Comparative Education Review*, 36(1), 1992, 10-24.
- Savicka, J. and A. Radaković, *Learning History that is not yet History: Teaching the Wars of the 1990's*, EuroClio – European Association of History Educators, 2023.
- Savvides, N, “The European Dimension in Education. Exploring Pupils’ Perceptions at Three European Schools”, *Journal of Research in International Education*, 7 (3), 2008.
- Scott, P, “The European Higher Education Area: Some Reflections,” *European Journal of Education* 44, no. 3, 2009, 385–394.
- Seixas, P. and T. Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Nelson Education, Toronto 2013.
- Service, R, *Comrades: A History of World Communism*, Harvard University Press 2007.

- Shemilt, D, „What are second-order concepts? And why do they hurt?“, Paper presented at conference *Developing Historical Understanding*, Goethe Institute, Fulbright Centre and CCMC, Ledra Palace Buffer Zone, Nicosia, 22 October 2010.
- Shennan, M, *Teaching about Europe*, Cassell, London 1991.
- Shulze, H and I. U. Paul, *Europa: Dokumente und Materialien*, Bayerischer Schulbuch-Verlag, Munich 1994.
- Siedentop, L, *Inventing the Individual: The Origins of Western Liberalism*, Harvard University Press 2014.
- Sierp, A, *History, Memory, and Trans-European Identity: Unifying Divisions*, Routledge 2014.
- Smit, A. D, *Nacionalni identitet*, Biblioteka XX vek, Beograd 1998.
- Smith, J. and D. Jackson, „Two concepts of power: Knowledge (re)production in English history education discourse“, in: *Knowing History in Schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge* (ed. A. Chapman), UCL Press, London 2021.
- Smith, M. and J. Wills, *Unsettling the Curriculum: Teaching Colonialism, Slavery and Empire in British Schools*, UCL Press 2018.
- Srigley, K. and S. Zembrzycki, „Remembering family, analyzing home: Oral history and the family“, *Oral History Forum d’histoire orale*, 33, 2013, 1–29.
- Stedman Jones, G, *Languages of Class: Studies in English Working Class History 1832–1982*, Cambridge University Press; 1984.
- Stobart, M, „Lettrism in history: towards a new concept“, in M. Ferro et al. (eds.) *History and its interpretations*, Ankara: TTK 2003.
- Stock, P, “What is Europe? Place, idea, action,” In: Amin A. and Lewis P. (eds.) *European Union and disunion: reflections on European identity*, British Academy, London 2017.
- Stojanović, D, „Balkan History Workbooks – Consequences and Experiences“, *European Studies* Vol. 7, 2008, 157-162.
- Stojanović, D, „Konstrukcija prošlosti – slučaj srpskih udžbenika istorije“, *Genero*, br. 10–11, 2007, 51–61.
- Stojanović, D, „Tumačenja istorije, sistem vrednosti i kulturni obrazac“, u: D. Stojanović (ed.) *Ulje na vodi, ogledi iz istorije sadašnjosti Srbije*, Čigoja štampa, Beograd 2010, 125-159.
- Stojanović, D, *Populism the Serbian way*, Pešćanik, Beograd 2018
- Stojanović, D, *Prošlosti dolazi. Promene u tumačenjima prošlosti u srpskim udžbenicima istorije 1913-2021*, Biblioteka XX vek, Beograd 2024.
- Stojanović, D, R. Vučetić, S. Petrović Todosijević, O. Manojlović Pintar, R. Radić, *Novosti iz prošlosti. Znanje, neznanje, upotreba i zloupotreba istorije*, Beogradski centar za ljudska prava, Beograd 2010.
- Stojanović, D, *Ulje na vodi: Ogledi iz istorije sadašnjosti Srbije*, Pešćanik; Čigoja, Beograd 2010.

- Stradling, R, *Crossroads of European Histories: Multiple Outlooks on Five Key Moments in the History of Europe*, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2006. Публикација dostupna na: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680493c97> (приступљено 20.05.2025).
- Stradling, R, *Multiperspectivity in History Teaching: A Guide for Teachers*, Serbian version, Council of Europe, Strasbourg 2003. Dostupno na: <https://rm.coe.int/multiperspektivnost-u-nastavi-istorije-prirucnik-za-nastavnike/1680494159> (приступљено 29.05.2025).
- Stradling, R, *Teaching 20th century European History*, Council of Europe, Strasbourg 2001.
- Straub, J, „Telling Stories, Making History: Toward a Narrative Psychology of the Historical Construction of Meaning“, In: *Narration, Identity, and Historical Consciousness* (ed. J Straub), Bergahn Books, New York – Oxford 2005, 44-98.
- Sturken, M. and L. Cartwright, *Practices of Looking: An Introduction to Visual Culture*, Oxford University Press, Oxford 2001.
- Suny, R. G, *Toward a Social History of the October Revolution*, Princeton University Press, Princeton 1983.
- Štimac, Z, „Religion as a Subject of Textbook Analysis: An Exemplary Overview“, In: E. Fuchs, A Bock, A. (eds) *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, Palgrave Macmillan, New York 2018.
- Šuica, M, „Percepcije Osmanskog carstva u Srbiji“, *Imaginarni Turčin*, Božidar Jezetnik (ur.), Beograd 2010.
- Šuica, M, „Public reactions to the new history textbook for the 8th grade of elementary school in Serbia“, GEI, *International textbook research*, 3 vol 24 (2002) 322-327.
- Šuica, M, A. Radaković, S. Rudić, „Where and how pupils in Serbia learn about the war of nineties in Yugoslavia?“ In: *Nationhood and Politicization of History in School Textbooks. Identity, the Curriculum and Educational Media* (eds G. Ognjenović, J. Jozelić), Palgrave Macmillan, 2019, 127-154.
- Šuica, M, *Strengthening the Protection of National Minorities in Serbia: Guidelines for Adequate Representation of National Minorities in Curricula and Textbook Content in the Republic of Serbia*, Council of Europe & European Union Joint Programme, 2019.
- Šuica, M. and A. Radaković, "Challenges of Teaching History for the Bosniak Ethnic Community/National Minority in the Republic of Serbia within the Post-Conflict Setting ", in Colla P. S. and Di Michele A. (eds.) *History Education at the Edge of Nation. Political Autonomy, Educational Reforms, and memory Shaping in European Periphery*, Palgrave Macmillan 2023.
- Šuica, M. and A. Radaković, "New Educational Concepts in the Reformed History Teaching in Serbia“, *Limes* + 2/2020, 33-55.
- Šuica, M, „The Image of the Battle of Kosovo (1389) Today: a Historic Event, a Moral Patern, or the Tool of Political Manipulation“, in: *The Uses of the Middle Ages in Modern European States. History, Nationhood and the Search for Origines*, ed. R. J. W. Evans, G. P. Marchal, New York 2011.

- Šuica, M., „Serbia“, y: *The Palgrave Handbook of Conflict and History Education in the Post-Cold War Era*, ed. L. Cajani, S. Lässig, Simone, M. Repoussi, Palgrave Macmillan, 2019, 553-567.
- Šuvar, S., *Škola i tvornica: u susret reformi odgoja i obrazovanja*, Školska knjiga, Zagreb 1977.
- Talin, R., „Historical Thinking Skills – The Forgotten Skills?“, *International Journal of Learning and Teaching*, 7(1), 2015, 15-23.
- Tăușan, L., „The Compulsory Education in Romania inside the context of the European dimension of education“, *Educatia* 21, 13, 2015, 1-9.
- Ther, P., *Europe since 1989: A History*, Translated by Charlotte Hughes-Kreutzmüller, Princeton University Press, 2016.
- Thompson, A., „The PISA Global Education Tests – Arguments for and Against“, *Revise Sociology*, May 15, 2020.
- Thompson, E. P., *The Making of the English Working Class*, Gollancz, London 1963.
- Thomson, A., „Memory and remembering in oral history“, In D. A. Ritchie (Ed.), *The Oxford handbook of oral history*, Oxford University Press 2012, 77-95.
- Todorov, C., *Mi i drugi: francuska misao o ljudskoj raznolikosti*, Beograd 1994.
- Todorov, C., *Strah od varvara: s one strane sudara civilizacije*, Beograd 2017.
- Todorova, M., *Imaginarni Balkan, XX век*, Beograd 2009.
- Todorova, T., *Dizanje prošlosti u vazduh. Ogledi o Balkanu i Istočnoj Evropi*, Biblioteka XX vek, Beograd 2010.
- Totten, S. And S. Feinberg (Eds.), *Teaching and Studying the Holocaust*, Allyn & Bacon, Boston 2001.
- Tournois, L. and G. Djerić, „Who You are and Who You Want to Be: Exploring Symbolic, Spatial and Cultural Levels of Identity in Contemporary Serbia/Belgrade“, *Journal of Balkan and Near Eastern Studies*, No. 23/5 (2021), 709–731.
- Traverso, E., "Totalitarianism between History and Theory", *History and Theory*, vol. 56, no. 4, 2017, 97-118. Wesleyan University. Чланак доступан на:
<https://openeclass.panteion.gr/modules/document/file.php/TMB319/Traverso%2C%20Enzo.%20%282017%29.%20Totalitarianism%20between%20history%20and%20theory.%20History%20and%20Theory.%2056.%2097-118..pdf> (приступљено 05.05.2025).
- Traverso, E., *Istorija kao bojno polje. Interpretacija nasilja 20. veka, s francuskog prevela Olja Petronić*, Fakultet za medije i komunikacije Univerzitet Singidunum, Beograd 2020.
- Triandafyllidou, A. and R. Gropas, *What is Europe?*, Routledge and Taylor & Francis Group, London and New York 2023.
- Türk, M., „Twenty-five Years of the European Dimension in Education in Croatia: Research Origins, Theoretical Deficiencies, and the Future Development Pathway“, *Journal of Social Science Education* 22 (1), 2022.

Turner-Bisset, R, *Creative teaching history in the primary classroom*, Davud Fulton Publishers, London 2006.

Tyler, R. W, *Basic principles of curriculum and instruction*, University of Chicago Press, 1949.

van der Leeuw-Roord, J, “Education for Inclusion, Awareness and Tolerance: Key Themes for Relevance and Significance” In *Teaching History and Social Studies for Multicultural Europe*, edited by S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk, and D Smart, Aarf Eğitim Yayıncılığı, Ankara 2009, 127-140.

van der Leeuw-Roord, J, „Europe in the Learning and Teaching of History“, In: *History for Today and Tomorrow. What does Europe mean for School history?*, Eustory Series, Shaping European History, Vol. 2, Hamburg 2001.

van der Linden, M, *Workers of the World: Essays Toward a Global Labor History*, Brill, 2008.

Van Drie, J, and C. Van Boxtel, „Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students’ reasoning about the past“, *Educational Psychology Review*, 20(2), 2008, 87–110.

Van Nieuwenhuysse, K. and S. Pires, „Teaching about colonialism and decolonisation in Europe: A comparative analysis“, *International Journal of History Education*, 21(3), 2019, 45–67.

von Borries, B, “Concepts of Historical Thinking Among Adolescents,” *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 1, no. 2 (2000): 8–14.

von Borries, B, „Europe’s Past, Present and Future – Perceived by European Adolescents“, in: *History for Today and Tomorrow. What Does Europe Mean for School History?*, edited by Joke van der Leeuw-Roord, EUSTORY SERIES, Shaping European History Vol. No. 2, Körber-Stiftung, Hamburg 2001, 179-204.

von Borries, B, „Multiperspectivity“ – Utopian Pretension or Feasible Fundament of Historical Learning in Europe?“, In: *History for Today and Tomorrow. What Does Europe Mean For School History?*, edited by Joke van der Leeuw-Roord, Korber-Stiftung, Hamburg 2001, 269-295.

Vygotsky, L. S, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978,

Wahlström, N, „A European Space for Education Looking for Its Public“, *European Educational Research Journal*, 9, 4, 2010, 432-443.

Waikato Journal of Education, Volume 24, Issue 1, 2019.

Wallerstein, I, *The Modern World-System I: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*, Academic Press, New York 1974.

Wallerstein, I, *The Modern World-System*, Academic Press (1974-2011).

Wansink, B, S. Akkerman, I. Zuiker, I. and T. Wubbels, „Where does teaching multiperspectivity in history education begin and end? An analysis of the uses of temporality“, *Theory & Research in Social Education*, 46(4), 2018, 495–527. Чланак је доступан на линку: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00933104.2018.1480439#abstract> (приступљено 29.05.2025).

Welzer, H, *Grandpa wasn't a Nazi: The Holocaust in German Family Remembrance*, American Jewish Committee 2005.

Whitehead, C, R. Mason, S. Eckersley, and K. Lloyd, *Museums and Identity in History and Contemporaneity*, Politenico di Milano, Milan 2014.

- Wineburg, S, „Making historical sense”, In P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*, New York University Press, New York 2000, 306-325.
- Wineburg, S, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts Charting the future of teaching the past*, Temple University press, Philadelphia 2001.
- Winter, J, *Sites of Memory, Sites of Mourning: The Great War in European Cultural History*, Cambridge University Press, Cambridge 1995.
- Xochellis, P. and F. Toloudi (eds.), *The image of the Other/ Neighbour in the School Textbooks of the Balkan Countries*, Athens 2001.
- Young, M, *Bringing Knowledge Back In: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*, Routledge, London 2008.
- Young, M. and J. Muller, “Three Educational Scenarios for the Future: Lessons from the Sociology of Knowledge,” *European Journal of Education* 45, no. 1 (2010): 11–27.
- Zgaga, P, „The Bologna Process in Serbia: Reform or adaptation?” In T. Kozma et al. (Eds.), *The Bologna Process in Central and Eastern Europe*, Springer Fachmedien, Wiesbaden 2014, 153-178. DOI: 10.1007/978-3-658-02333-1_9
- Zhao, Y, „Two decades of havoc: A synthesis of criticism against PISA“, *Journal of Educational Change*, 21(3), 2020, 245–267.
- Александрић, Б, „Схватања и приступи теорији и пракси курикулума“, *Настава и васпитање: часопис за педагошка питања*, 58(3), 2009, 331–347.
- Алексов, Б, *Илустроване хронологије*, Платонеум, Нови Сад 2004.
- Асман, Ј, *Култура памћења: писмо, сећање и политички идентитет у раним високим културама*, Превео Никола Б. Цветковић, Просвета, Београд 2011.
- Благданић, С, *Историјски садржаји у настави историје*, Учитељски факултет Универзитет у Београду, Београд 2014.
- Вилотијевић, Н, „Курикулум и курикуларне иновативне промене“, *Иновације у настави: часопис за савремену наставу*, 25(2), 2012, 19–27.
- Гелнер, Е, *Нације и национализам*, Матица српска, Нови Сад 1997.
- Делетић, З, *Огледи из методике наставе историје*, Учитељски факултет, Ужице 2005.
- Делетић, З. М, *Методике и технологије наставе историје*, Филозофски факултет Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Косовска Митровица 2018.
- Димић, Љ, *Између Истока и Запада. Југославија, велике силе и питање безбедности у Европи (1945-1975)*, Филип Вишњић, Београд 2023.
- Ђорђевић, С, „Пројекат државне матуре у Републици Србији“, *Зборник: Правна регулатива услуга у националним законодавствима у праву Европске уније*, 2023, 795–802.
- Ђуровић, С, „Методолошки проблеми историјске науке и њихов одраз на идејно обликовање уџбеничке литературе“, у: *Марксистичка идејна основа уџбеника*, Нови Сад 1976.

- Ивић, И, А. Пешикан, С. Антић, *Водич за добар уџбеник. Општи стандарди квалитета уџбеника*, Завод за уџбенике, Београд 2009.
- Ивић, И, А. Пешикан, С. Јанковић, С. Кијевчанин, *Активно учење: приручник за примену активних метода наставе/учења*, Институт за психологију, Београд 1997.
- Јарић, И, *Јавни и скривени курикулум и средњошколске наставе социологије. Образовне реформе у Србији (1960-2006)*, Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Београд 2014.
- Каралић, Е, Д. Ђукић, Б. Ранђеловић, „Визија и путеви ка квалитетном образовању у Србији“, *Зборник радова учитељског факултета* 14, 2020, 293–312. Доступно на: <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/1452-9343/2020/1452-93432014293K.pdf> (приступљено 09.08.2025).
- Кока, Ј, *Историја капитализма*, Превела Маја Матић, Сlio, Београд 2016.
- Кољанин, Д, „Ка новој историјској свести: настава историје у основним школама у Србији 1945–1947,“ *Токови историје* (2011).
- Кољанин, Д, *Изграђивање идентитета: историја Југославије у уџбеницима за основне школе у Србији 1929-1952*, Филозофски факултет, Нови Сад 2014.
- Лазић, Н, „Национални модел дуалног образовања у Републици Србији: Нормативни и институционални оквир, имплементација, изазови, проблеми и ризици“, *Администрација и јавне политике*, vol. 14, бр. 2/2020, издавач: Институт за политичке студије, 17-34.
- Миликић, Р, *Југославија и Савет Европе 1980-2003. Југославија и Парламентарна скупштина Савета Европе од Титове смрти до нове државе*, Службени гласник и Институт за савремену историју, Београд 2012.
- Митровић, А, *Расправљање са Клио – о историји, историјској свести и историографији*, Свејтлост, Сарајево 1991.
- Митровић, А, *Фашизам и нацизам*, Удружење за друштвену историју и Чигоја штампа, Београд 2009.
- Перовић, М, *Методика наставе историје*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 1995.
- Петровић Тодосијевић, С, „Пионирски град у Загребу педесетих година 20. века“, *Токови историје* 1, 2021, 191-214.
- Петровић Тодосијевић, С, *Отећемо светлост бучном водопаду: реформа основношколског система у Србији 1944-1959*, Библиотека Студије и монографије, 110, Институт за новију историју Србије, Београд 2018.
- Пешић, Ј. М, *Критичко мишљење – од логике до еманципаторне реалности*, Институт за психологију и Филозофски факултет, Београд 2008.
- Рибић, В, *Подељена нација. Српски национализам и политички сукоби у Србији 1990-2000*, Српски генеалогски центар, Београд 2005.
- Ружичић, И, „Анализа ПИСА тестирања: Боље би било да ништа нисмо радили“, *Ozonpress*, 24. јул 2024. Доступно на: <https://www.ozonpress.net/obrazovanje/analiza-pisa-testiranja-bolje-bilo-da-nista-nismo-radili/> (приступљено 08.08.2025).

Савез историчара Југославије, „Настава историје у савременим условима – проблеми и могућности“ у зборнику радова Десети конгрес историчара Југославије (15-17. јануар 1998), Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 1998, 521-790.

Савез историчара Југославије, *Настава историје* бр. 7, 2001.

Српска академија наука и уметности (САНУ), *Образовање: стање, перспективе и улога у развоју Србије* [Научни скуп, 18–19. март 2021], 2021.

Стаматовић, А, *Настава историје и српско национално питање*, Институт за српску културу, Никшић 2017.

Станковић, Д, „Образовне промене у Србији (2000-2010)“, у *Представе о образовним променама у Србији. Рефлексије о прошлости, визије будућности* (ур. М. Вујачић, Ј. Павловић, Д. Станковић, В. Џиновић, И. Ћерић), Институт за педагошка истраживања, Београд 2011, 41-62.

Страдлинг, Р, *Настава европске историје двадесетог века*, Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд 2003.

Терзић, С, „Европа на раскршћу: историјско наслеђе и савремени изазови“, у: *Европа на раскршћу. Нови зидови или уједињена Европа*, Међународни округли сто, Историјски институт САНУ, Београд 1999, 11-13.

Тош, Џ, *У трагању за историјом*, Сlio, Београд 2008.

Ћирковић, С, „Настава историје пред изазовима плурализма“, у Зборнику радова Историјска наука и настава историје у савременим условима, Црногорска академија науке и уметности, Подгорица 1994, 243-257.

Ћирковић, С, „Основни проблеми наставе историје у средњој школи“, у: *Актуелна питања наставе историје*, Београд 1970.

Февр, Л, *Борба за историју*, Превео Љубомир Тадић, Службени гласник, Београд 2011.

Фире, Ф, *Радионица историје*, Издавачка кућа Зорана Стојановића, Сремски Карловци 1994.

Фуко, М, *Археологија знања*, Плато и Издавачка књижарница Зорана Стојановића, Београд и Нови Сад, 1998.

Џиновић, В. и И. Ћерић, „Реформе образовања од 2000. до 2010. године из перспективе „Експерименталне генерације“, у *Без школе шта би ми?! Огледи из историје образовања у Србији и Југославији од 19. века до данас* (ур. А. Илић Рајковић и С. Петровић Тодосијевић), Институт за новију историју Србије и Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, Београд 2021.

Новински чланци и други медији

„SKANDAL: Hag i haški lobi guraju своје лажи у уџбенике! (Advokat Toma) Fila: Ovo neće ući u knjige poštenih profesora.“ Kurir, 28.08.2021,
<https://www.kurir.rs/vesti/politika/3755835/skandal-hag-i-haski-lobi-guraju-svoje-lazi-u-udzbenike>
(приступљено 17.03.2026).

„Usvojene izmene Zakona o udžbenicima: Nacionalni udžbenici stižu u škole.” NIN, 21. јул 2025, www.nin.rs/drustvo/vesti/83953/usvojene-izmene-zakona-o-udzbenicima-nacionalni-udzbenici-stizu-u-skole (приступљено 07.10.2025).

„Уџбеник историје за нашу децу треба да напише Србија.” Политика, 24. феб. 2021, www.politika.rs/scc/clanak/473618/Drustvo/Udzbenik-istorije-za-nasu-decu-treba-da-napise-Srbija (приступљено 07.10.2025).

Beta. „Грађанске иницијативе: Закон о удџбеницима ће зајачити политичку контролу образовања.” N1, 22. јул 2025, www.n1info.rs/vesti/gradjanske-inicijative-zakon-o-udzbenicima-ce-zacementirati-politicku-kontrolu-obrazovanja/ (приступљено 07.10.2025).

Centar za evroatlantske studije (CEAS) i IPSOS, *Mladi bi Srbiju po zapadnom modelu*, Beograd, 2016. Сажетак на: Tanjug. "Истраживање: Млади би Србију по 'западном моделу'." JMU Radio-televizija Vojvodine, 14 Apr. 2016, https://www.rtv.rs/sr_lat/mladi/aktuelno/istrazivanje-mladi-bi-srbiju-po-zapadnom-modelu_709017.html. (приступљено 11.11.2025).

Deutsche Welle, German-Polish history textbook finally approved in Poland, 07/18/2024 <https://www.dw.com/en/poland-and-germany-a-shared-account-of-the-countries-shared-history/a-69691424> (приступљено 01.10.2025).

Pyka, A, “Opposition Criticises Education Ministry for Approving Polish-German History Textbook.” Notes From Poland, August 26, 2024. <https://notesfrompoland.com/2024/08/26/opposition-criticises-education-ministry-for-approving-polish-german-history-textbook> (приступљено 02.10.2025).

Коментар Гордане Кнежевић Орлић из Удружења издавача за Инсајдер – Martinović, Rajko. „За власт измене Закона о удџбеницима историјска одлука, за издаваче – повратак монопола.” Инсајдер, 17 јул 2025, www.insajder.net teme/za-vlast-izmene-zakona-o-udzbenicima-istorijska-odluka-za-izdavace-povratak-monopola (приступљено 07.10.2025).

Веб странице

Crossroads of European Histories <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/-/crossroads-of-european-histories-multiple-outlooks-on-five-key-moments-in-the-history-of-europe-cd-book-2009-> (приступљено 20.05.2025).

Digital Citizenship Education [https://www.coe.int/en/web/education/digital-citizenship-education#%22271421625%22:\[0\]](https://www.coe.int/en/web/education/digital-citizenship-education#%22271421625%22:[0]) (приступљено 25.03.2025).

EuroClio – European Association of History Educators <https://euroclio.eu/association/> (приступљено 15.03.2026).

House of European History <https://historia.europa.eu/en> (приступљено 06.05.2025).

Kompetencije za demokratsku kulturu: živeti zajedno kao jednaki u kulturno raznolikim demokratskim društvima www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture (приступљено 16.03.2026).

Office Franco Allemand pour la Jeunesse (OFAJ) <https://www.ofaj.org/> (приступљено 30.09.2025).

The Bologna Process and the European Higher Education Area
<https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process> (приступљено 18.03.2025).

The Common European Framework of Reference for Languages
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/> (приступљено 23.03.2025).

The International Society for History Didactics <https://ishd.co/> (приступљено 15.03.2026).

The Joint History Books <https://jointhistory.net/> (приступљено 15.03.2026).

Архива каталога одобрених семинара за наставнике Завода за унапређивање образовања и васпитања <https://arhiva2025.zuov-katalog.rs/index.php?action=page/catalog/view&id=906> (приступљено 31.08.2025).

Европска историја (Europäische Geschichte) https://buchmarkt.de/eu-fordert-europaische-geschichte-fischer-tb/?utm_source=chatgpt.com (приступљено 22.09.2025).

Еразмус + <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/about-erasmus/history-funding-and-future#intro> (приступљено 18.03.2025).

Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања (ЗВКОВ) <https://ceo.edu.rs/> (приступљено 08.10.2025).

Завод за унапређивање образовања и васпитања (ЗУОВ) <https://zuov.gov.rs/> (приступљено 08.10.2025).

Институт Георг Екерт <https://www.gei.de/en/> (приступљено 19.05.2025).

Институт Георг Екерт, део о пољско-немачким уџбеницима
<https://efrec.gei.de/projects/details/german-polish-history-textbook-project> (приступљено 01.10.2025).

МАНЕС истраживачки центар <https://www.centromanes.org/en/> (приступљено 24.11.2025).

Министарство за људска и мањинска права Републике Србије
<https://minlmpdd.gov.rs/sektori/ljudska-prava/konvencije-saveta-evrope-i-drugi-se-mehanizmi/preporuke-komiteta-ministara-saveta-evrope-sm-rec/> (приступљено 09.08.2025).

Министарство просвете Немачке - <https://www.kmk.org/kmk/information-in-english.html> (приступљено 29.08.2025).

Министарство просвете Републике Србије <https://prosveta.gov.rs/projekti/instrument-pretpristupne-pomoci-eu-ipa-podrska-namenjena-obrazovanju/> (приступљено 17.07.2025).

Министарство просвете Републике Србије, део сајта где су наведене школе у којима се оснивају специјализована одељења за ученике са посебним способностима за географију и историју <https://prosveta.gov.rs/prosveta/srednje-obrazovanje/gimnazije/specijalizovne-gimnazije-i-odeljenja/specijalizovana-odeljenja-za-ucenike-sa-posebnim-sposobnostima-za-geografiju-i-istoriju/> (приступљено 18.12.2024).

Министарство просвете Словеније - <https://www.ric.si/> (приступљено 29.08.2025).

Министарство просвете Француске - <https://www.education.gouv.fr/> (приступљено 29.08.2025).

Национални просветни савет <http://www.nps.gov.rs/> (приступљено 08.10.2025).

О дуалном образовању <https://funed.rs/dualno-obrazovanje-prednosti-i-izazovi-implementacije-u-obrazovnom-sistemu/> (приступљено 04.08.2025).

Образовање за демократско грађанство и образовање за људска права
[https://www.coe.int/en/web/edc/what-is-edc/hre#{%2210617363%22:\[3\]}](https://www.coe.int/en/web/edc/what-is-edc/hre#{%2210617363%22:[3]}) (приступљено 23.08.2025).

Онлајн петиција „Захтев да се по хитном поступку укине реформисани програм наставе историје у гимназијама и средњим стручним школама“ <https://www.peticije.online/328184> (приступљено 09.01.2025).

Опсерваторија за наставу историје у Европи <https://www.coe.int/en/web/observatory-history-teaching/about> (приступљено 24.03.2025).

Препоруке настале у оквиру пројекта *Учење историје која то још увек није* (EUROCLIO, *Learning History that is not yet History*) https://euroclio.eu/wp-content/uploads/2016/12/Making-sense-of-the-past-that-refuses-to-pass_final-English.pdf (приступљено 30.01.2026).

Савета Европе <https://www.coe.int/sr-RS/web/about-us> (приступљено 17.03.2025).

Сајт ЕУ у Србији <https://europa.rs/projekat-eu-obezbeduje-savremenije-skole-i-nastavu-za-osnovce-i-srednjoskolce-u-srbiji/> (приступљено 03.08.2025).

Темпус канцеларије за Србију <https://europa.rs/promos-eu-republici-srbiji/tempus/> (приступљено 14.07.2025).

ПРИЛОГ 1: Упитник интервјуа за наставнике историје

1. Колико дуго већ радите као наставник у школи (у тренутној, али и од када сте први пут почели да радите као наставник)?

2. Да ли сматрате да имате извесну слободу у креирању садржаја и осмишљавању наставних метода на вашим часовима?

3. Да ли је, према Вашем мишљењу, постојећи циљ наставе и учења историје одговарајући? Уколико није, како би требало да гласи?

4. Приликом планирања Ваших часова, исходи су усмерени на:

(Могуће је обележити више одговора)

А) садржаје (догађаје, личности, године);

Б) активности ученика;

В) развијање критичког мишљења (анализа, компарација, евалуација извора);

Г) изградњу ставова и система вредности;

Д) развијање кључних компетенција;

Ђ) Друго

5. Каква је заступљеност следећих група на Вашим часовима и у ком контексту?

1- Нимало заступљена 2- Помало заступљена 3- Средње заступљена 4- Значајно заступљена

(На питање „У ком контексту?“ могуће је заокружити више одговора)

А) Жене	1	2	3	4
Уколико се помињу, помињу се у контексту: 1) Рата (непријатељи, савезници, жртве) 2) Хероина 3) Заједничког живота и утицаја које су на ту популацију имали одређени историјски процеси и догађаји 4) Занимљивости (као додатне информације у областима наука, уметност, култура итд)?				
Б) Националне/етничке мањине	1	2	3	4
Уколико се помињу, помињу се у контексту: 1) Рата (непријатељи, савезници, жртве) 2) Заједничког живота и утицаја које су на ту популацију имали одређени историјски процеси и догађаји 3) Поштовања мањинских права и положаја у друштву 4) Занимљивости (као додатне информације у областима наука, уметност, култура итд)?				

В) Верске мањине	1	2	3	4
Уколико се помињу, помињу се у контексту: 1) Рата (непријатељи, савезници, жртве) 2) Заједничког живота и утицаја које су на ту популацију имали одређени историјски процеси и догађаји 3) Поштовања верских права и положаја у друштву 4) Занимљивости (као додатне информације у областима наука, уметност, култура итд)?				
Г) LGBTQ+	1	2	3	4
Уколико се помињу, помињу се у контексту: 1) Рата (непријатељи, савезници, жртве) 2) Заједничког живота и утицаја које су на ту популацију имали одређени историјски процеси и догађаји 3) Поштовања људских права и положаја у друштву 4) Занимљивости (као додатне информације у областима наука, уметност, култура итд)?				
Д) Особе са инвалидитетом	1	2	3	4
Уколико се помињу, помињу се у контексту: 1) Рата (непријатељи, савезници, жртве) 2) Заједничког живота и утицаја које су на ту популацију имали одређени историјски процеси и догађаји 3) Поштовања људских права и положаја у друштву 4) Занимљивости (као додатне информације у областима наука, уметност, култура итд)?				

6. Да ли за потребе својих часова користите дигиталне алате, базе података, средства комуникације?

- 1- Нимало
 2- Помало
 3- Средње
 4- Значајно

7. Да ли на својим часовима користите и анализирате историјске изворе?

- 1- Нимало 2- Помало 3- Средње 4- Значајно

А) Писане изворе	1	2	3	4
А) Визуелне изворе	1	2	3	4
А) Аудио-визуелне изворе	1	2	3	4
А) Усмене изворе	1	2	3	4

8. Да ли сматрате да током својих часова успешно подстичете разумевање:

В) Узрочно-последичних веза	ДА	НЕ
Г) Употребе примарних и секундарних извора	ДА	НЕ

Д) Различитих историјских перспектива	ДА	НЕ
Ђ) Данашњег виђења процеса и догађаја из прошлости	ДА	НЕ

9. По чему се нови програми из наставе историје за средње школе усвојени реформом у периоду између 2017. и 2020. године разликују од претходних?

10. Да ли се придржавате реформисаног програма?

А) НЕ

Б) ДЕЛИМИЧНО

В) ДА

11. Уколико је одговор „не“, зашто?

12. Уколико је одговор „делимично“, објасните на који начин комбинујете.

13. Уколико је одговор „да“:

13.1. Шта сматрате највећом предности новог програма наставе и учења?

13.2. Шта сматрате највећим изазовом у реализацији програма наставе и учења?

13.3. Шта Вама лично најтеже представља изазов у раду са ученицима према новом програму?

14. Које уџбенике користите и колико често у настави?

15. Колико су уџбеници које користите у складу са реформисаним програмима? Да ли сматрате да ученици могу да их користе самостално? Да ли уџбеници садрже одговарајуће изворе и додатне материјале за рад на часу?

ПРИЛОГ 2: Упитник анкете истраживања са средњошколцима

1. Да ли су у току вашег средњошколског образовања обрађиване следеће теме у оквиру наставе историје?

А) Миграције	ДА	НЕ
Б) Мит, легенда и историја као наука	ДА	НЕ
В) Комуникације у прошлости	ДА	НЕ
Г) Права појединаца и група у прошлости	ДА	НЕ

2. Каква је заступљеност следећих група у настави историје током вашег средњошколског образовања и у ком контексту?

1- Нимало заступљена 2- Помало заступљена 3- Средње заступљена 4- Значајно заступљена
(На питање „У ком контексту?“ могуће је заокружити више одговора)

А) Жене	1	2	3	4
Уколико се помињу, помињу се у контексту: 5) Рата (непријатељи, савезници, жртве) 6) Хероина 7) Заједничког живота и утицаја које су на ту популацију имали одређени историјски процеси и догађаји 8) Занимљивости (као додатне информације у областима наука, уметност, култура итд)?				
Б) Националне/етничке мањине	1	2	3	4
Уколико се помињу, помињу се у контексту: 5) Рата (непријатељи, савезници, жртве) 6) Заједничког живота и утицаја које су на ту популацију имали одређени историјски процеси и догађаји 7) Поштовања мањинских права и положаја у друштву 8) Занимљивости (као додатне информације у областима наука, уметност, култура итд)?				
В) Верске мањине	1	2	3	4
Уколико се помињу, помињу се у контексту: 5) Рата (непријатељи, савезници, жртве) 6) Заједничког живота и утицаја које су на ту популацију имали одређени историјски процеси и догађаји 7) Поштовања верских права и положаја у друштву 8) Занимљивости (као додатне информације у областима наука, уметност, култура итд)?				
Г) LGBTQ+	1	2	3	4
Уколико се помињу, помињу се у контексту: 5) Рата (непријатељи, савезници, жртве) 6) Заједничког живота и утицаја које су на ту популацију имали одређени историјски процеси и догађаји 7) Поштовања људских права и положаја у друштву 8) Занимљивости (као додатне информације у областима наука, уметност, култура итд)?				

Д) Особе са инвалидитетом	1	2	3	4
Уколико се помињу, помињу се у контексту:				
5) Рата (непријатељи, савезници, жртве)				
6) Заједничког живота и утицаја које су на ту популацију имали одређени историјски процеси и догађаји				
7) Поштовања људских права и положаја у друштву				
8) Занимљивости (као додатне информације у областима наука, уметност, култура итд)?				

3. Да ли сте на часовима историје у средњој школи о појединцима и/или групама који нису у политичком смислу владали, а имали су утицаја на друштвене токове у 19. и 20. веку?

ДА НЕ

Уколико је одговор потврдан, наведите неке од тих појединаца или група:

4. Да ли сте за потребе наставе историје током средње школе уз контролу наставника користите дигиталне алате, базе података, средства комуникације?

- 1- Никада
2- Понекад
3- Често
4- Увек

5. Да ли на часовима историје у средњој школи користите и анализирате историјске изворе?

1- Никада 2- Понекад 3- Често 4- Увек

А) Писане изворе	1	2	3	4
А) Визуелне изворе	1	2	3	4
А) Аудио-визуелне изворе	1	2	3	4
А) Усмене изворе	1	2	3	4

6. Да ли сматрате да током свог средњошколског образовања на настави историје стичете разумевање:

А) Континуитета и промена у прошлости	ДА	НЕ
Б) Хронологије	ДА	НЕ
В) Узрочно-последичних веза	ДА	НЕ
Г) Употребе примарних и секундарних извора	ДА	НЕ
Д) Различитих историјских перспектива	ДА	НЕ
Ђ) Данашњег виђења процеса и догађаја из прошлости	ДА	НЕ

7. Уџбенике које издавачке куће користите за предмет историја у средњој школи (и за тренутан разред и за претходне)?

8. Колико често морате да користите уџбеник на предмету историја у средњој школи?

1- Никада 2- Понекад 3- Често 4- Увек

9. Да ли је, према вашем мишљењу, уџбеник који користите једноставан и разумљив за коришћење?

ДА НЕ

Коментар:

10. На основу онога што учите на часовима историје у средњој школи, колико има сличности између историје и културе земље у којој живите и других земаља на Балкану?

- 1- Нимало сличности
- 2- Помало сличности
- 3- Средње сличности
- 4- Значајно много сличности

11. На основу онога што учите на часовима историје у средњој школи, колико има сличности између историје и културе земље у којој живите и других земаља Европе?

- 1- Нимало сличности
- 2- Помало сличности
- 3- Средње сличности
- 4- Значајно много сличности

12. Шта, према вашем мишљењу, представља европски идентитет?

(Могуће је заокружити више одговора)

А) Живот на одређеном географском подручју

Б) Заједничко европско културно и историјско наслеђе

В) Административне, економске и законске политике Европске уније

Г) Друштвене и државне вредности: демократије, толеранције, разноликости и инклузије

13. Да ли сматрате европски идентитет једним од својих идентитета?

ДА НЕ

ПРИЛОГ 3: Упитник анкете истраживања са студентима прве године студија историје на Филозофском факултету у Београду

1. Коју средњу школу сте завршили?

2. Да ли су у току вашег средњошколског образовања обрађиване следеће теме у оквиру наставе историје?

А) Миграције	ДА	НЕ
Б) Мит, легенда и историја као наука	ДА	НЕ
В) Комуникације у прошлости	ДА	НЕ
Г) Права појединаца и група у прошлости	ДА	НЕ

3. Каква је била заступљеност следећих група у настави историје током вашег средњошколског образовања и у ком контексту?

1- Нимало заступљена 2- Помало заступљена 3- Средње заступљена 4- Значајно заступљена

(На питање „У ком контексту?“ могуће је заокружити више одговора)

А) Жене	1	2	3	4
Уколико се помињу, помињу се у контексту: 1) Рата (непријатељи, савезници, жртве) 2) Хероина 3) Заједничког живота и утицаја које су на ту популацију имали одређени историјски процеси и догађаји 4) Занимљивости (као додатне информације у областима наука, уметност, култура итд)?				
Б) Националне/етничке мањине	1	2	3	4
Уколико се помињу, помињу се у контексту: 1) Рата (непријатељи, савезници, жртве) 2) Заједничког живота и утицаја које су на ту популацију имали одређени историјски процеси и догађаји 3) Поштовања мањинских права и положаја у друштву 4) Занимљивости (као додатне информације у областима наука, уметност, култура итд)?				
В) Верске мањине	1	2	3	4
Уколико се помињу, помињу се у контексту: 1) Рата (непријатељи, савезници, жртве) 2) Заједничког живота и утицаја које су на ту популацију имали одређени историјски процеси и догађаји 3) Поштовања верских права и положаја у друштву 4) Занимљивости (као додатне информације у областима наука, уметност, култура итд)?				

Г) LGBTQ+	1	2	3	4
Уколико се помињу, помињу се у контексту: 1) Рата (непријатељи, савезници, жртве) 2) Заједничког живота и утицаја које су на ту популацију имали одређени историјски процеси и догађаји 3) Поштовања људских права и положаја у друштву 4) Занимљивости (као додатне информације у областима наука, уметност, култура итд)?				
Д) Особе са инвалидитетом	1	2	3	4
Уколико се помињу, помињу се у контексту: 1) Рата (непријатељи, савезници, жртве) 2) Заједничког живота и утицаја које су на ту популацију имали одређени историјски процеси и догађаји 3) Поштовања људских права и положаја у друштву 4) Занимљивости (као додатне информације у областима наука, уметност, култура итд)?				

4. Каква је, према вашем мишљењу, била заступљеност у настави историје током вашег средњошколског образовања појединаца и група који нису у политичком смислу владали, а имали су утицаја на друштвене токове у 19. и 20. веку?

1- Нимало нису заступљени 2- Помало су заступљени

3- Средње су заступљени 4- Значајно су заступљени

Уколико је одговор о заступљености потврдан (2, 3, или 4), наведите неке од тих појединаца или група:

4. Да ли сте за потребе наставе историје током средње школе уз контролу наставника користили дигиталне алате, базе података, средства комуникације?

1- Нимало

2- Помало

3- Средње

4- Значајно

6. Да ли сте на часовима историје у средњој школи користили и анализирали историјске изворе?

1- Нимало 2- Помало 3- Средње 4- Значајно

А) Писане изворе	1	2	3	4
А) Визуелне изворе	1	2	3	4
А) Аудио-визуелне изворе	1	2	3	4
А) Усмене изворе	1	2	3	4

7. Да ли сматрате да сте током свог средњошколског образовања на настави историје стекли разумевање:

А) Континуитета и промена у прошлости	ДА	НЕ
Б) Хронологије	ДА	НЕ
В) Узрочно-последичних веза	ДА	НЕ
Г) Употребе примарних и секундарних извора	ДА	НЕ
Д) Различитих историјских перспектива	ДА	НЕ
Ђ) Данашњег виђења процеса и догађаја из прошлости	ДА	НЕ

8. На основу онога што сте учили на часовима историје у средњој школи, колико има сличности између историје и културе земље у којој живите и других земаља на Балкану?

- 1- Нимало сличности
- 2- Помало сличности
- 3- Средње сличности
- 4- Значајно много сличности

9. На основу онога што сте учили на часовима историје у средњој школи, колико има сличности између историје и културе земље у којој живите и других земаља Европе?

- 1- Нимало сличности
- 2- Помало сличности
- 3- Средње сличности
- 4- Значајно много сличности

10. Шта, према вашем мишљењу, представља европски идентитет?

(Могуће је заокружити више одговора)

- А) Живот на одређеном географском подручју
- Б) Заједничко европско културно и историјско наслеђе
- В) Административне, економске и законске политике Европске уније
- Г) Друштвене и државне вредности: демократије, толеранције, разноликости и инклузије

11. Да ли сматрате европски идентитет једним од својих идентитета?

ДА НЕ

Биографија аутора

Ана Радаковић рођена је 1992. године у Земуну, где је завршила основну школу и гимназију. Дипломирала је 2015. на Одељењу за историју Филозофског факултета у Београду, где је 2017. завршила и мастер студије. Докторске студије на Катедри за општу савремену историју уписала је 2018. године, са дисертацијом *Европска димензија и изградња историјске свести у настави историје у Републици Србији (1990–2020)*.

Од 2018. до 2024. била је ангажована на Филозофском факултету у Београду као сарадница у настави на предметима Методика наставе историје и Наставничка пракса. Звање истраживача сарадника стекла је 2021. године на истом факултету, а током 2024. и 2025. радила је у Институту за савремену историју у Београду, где је тренутно сарадница у Центру за иновације и ангажована на Хоризонт пројекту *Re-Engaging with Neighbours in a State of War and Geopolitical Tensions*.

Током студија била је стипендисткиња Фонда за младе таленте Републике Србије, а од 2018. до 2022. и Министарства просвете, науке и технолошког развоја. Године 2023. постала је једна од четворо добитника HISTOLAB стипендије за истраживање наставе историје у Европи.

Учествовала је на бројним националним и међународним научним скуповима и пројектима и ауторка је више радова о осетљивим и контроверзним историјским темама у постконфликтним друштвима, изазовима наставе историје и развоју историјског мишљења. Резултати њених истраживања објављени су у публикацијама Савета Европе и других европских институција. Чланица је организационог одбора часописа *Ксио* и уредница зборника *Нова истраживања југословенске прошлости II*, чије се објављивање очекује 2026. године.

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора: **Ана Радаковић**

Број индекса: **5И 17/0008**

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

**ЕВРОПСКА ДИМЕНЗИЈА И ИЗГРАДЊА ИСТОРИЈСКЕ СВЕСТИ У НАСТАВИ
ИСТОРИЈЕ У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ (1990-2020)**

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе према студијским програмима других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

У Београду, 15. 04. 2026.

Потпис аутора
А. Радаковић

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора: Ана Радаковић

Број индекса: 5И 17/0008

Студијски програм: историја

Наслов рада: Европска димензија и изградња историјске свести у настави историје
у Републици Србији (1990-2020)

Ментор: проф. др Дубравка Стојановић, проф. др Марко Шуица

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањивања у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

У Београду, 15.04.2026.

Потпис аутора
А. Радаковић

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Европска димензија и изградња историјске свести у настави историје у Републици Србији (1990-2020)

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучила.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
- ☒ 3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци. Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

У Београду, 15.04.2026.

Потпис аутора

A. Родаковић

1. **Ауторство.** Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. **Ауторство – некомерцијално.** Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. **Ауторство – некомерцијално – без прерада.** Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима.** Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. **Ауторство – без прерада.** Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. **Ауторство – делити под истим условима.** Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.