



Odjel za povijest
Hrvatsko katoličko sveučilište
Ilica 242, Zagreb 10000

Stručno očitovanje o prijedlogu Nacionalni kurikulum nastavnog predmeta Povijest

Uvodno

Razmatrajući predloženi *Nacionalni kurikulum nastavnog predmeta Povijest* (dalje: Kurikul) potrebno je istaknuti pozitivne učinke u voljnosti pristupanja provedbi reforme školskog sustava u Republici Hrvatskoj uopće, a napose u predanosti radu autora u dijelu Povijest. Dokument kao rezultat tog rada je doista vrijedan i zadivljujuć prilog razmatranju položaja i svrhe historije kako u obrazovnom sustavu, bilo školskom ili visokoškolskom, tako i kao znanstvene humanističke discipline, ali i njezine društvene svrhe uopće. Pritom je u pogledu školskog obrazovanja posebice pohvalno nastojanje bitnog odmaka povijesti od puke kronologije i povjesnice, koja čini srž struke, no sa znanstvenim pristupom, promišljanjem i svrhom struke i nema pretjerane veze. Podjednako je pohvalo i nastojanje da se učenika još više potakne na samostalan rad, istraživanje, promišljanje i povezivanje kroz primjer studije slučaja, vjerojatno gajeći i očekujući – što doduše nije u Kurikulu izrijekom navedeno – metodu zgusnutog opisa. Štoviše, navikavanje na metodu mehaničkog „obračunavanja“ s problemom, neovisno o sadržaju problema, može pokazati i zavidne prednosti za daljnje stadije obrazovanja. No, unatoč neophodnosti izmjena školskog sustava i nastavnog predmeta povijest u njemu, uvodno valja istaknuti da je Kurikul s jedne strane suviše ambiciozan u odnosu na realnost, a s druge nije dovoljno precizan upravo s obzirom na postojeće iskaze te realnosti. U tom kontekstu tematski pristup nastavi povijesti tijekom četvrtoga i petog ciklusa čini se kao pozitivan iskorak, no kojeg je potrebno nadalje

gajiti i ponajviše preciznije razraditi u vidu strukovne utemeljenosti, a ponajprije njezine svrhovitosti.

S obzirom da se predloženi Kurikul predviđa provesti u djelo te da smo kao visokoškolska institucija, koja iz školskog sustava prima kandidate kao svoje buduće studente, izravno zainteresirani za mogućnosti i oblik budućeg rada s tim studentima – u srži čega je ponajprije briga za dobrobit i budućnost struke – držimo se pozvani ukratko očitovati o prijedlogu. Na samom početku kroz nekoliko uopćenih mjesta, a u nastavku nešto konkretnije, često mimo uspostavljene terminološke pedagoške paradigme, pomalo prenatlažene, a čija se uporabnost u neposrednim prilikama – usuđujemo se reći, bez nakane omalovažavanja ijedne struke i ičije stručnosti – najčešće pokazuje deklarativne teorijske naravi. Valja napomenuti da se većina sugestija ovog očitovanja odnosi na srednjoškolsko obrazovanje te da bi se pravi doseg Kurikula uvidio samo detaljnom recenzijom i sustavnijim pristupom, što ipak nije namjena i ideja očitovanja.

Osnovna pitanja na kojem počiva svaka diskusija o struci – a oko kojih će se teško naći konsenzus – jesu što je *povijest* i što je *historija*? Koji je suodnos *povijesti* i *historije*? Ima li suodnos *povijesti* i *historije* uopće ikakve veze? Ima li *povijest* svrhu i koja je svrha *historije*? Odgovori na ta pitanja daleko su od jednoznačnosti, jednoobraznosti i/ili neke puke definicije. Držimo da su ih najprije u mogućnosti ponuditi povjesničari znanstvenici i to oni koji se dosljedno bave znanstvenim radom u vidu stvarnoga i problemskog istraživanja prošle zbilje, a potom ih uobličiti i ostali dionici struke. Ujedno osvješćivanje pluralnosti odgovora na spomenuta pitanja – kao prednosti, a ne mane – daje potrebnu lepezu za pristup diskusije o struci, pri čemu se odabir tih pristupa bez jasnih kriterija, katkad vođenog i pomodarskim metodološkim trendovima propagiranim pritiskom kvantitete moćnih svjetskih izdavačkih kuća, unaprijed proglašenim jedinim valjanim, ne pokazuje dostatan. Držimo da spomenuta pitanja nisu dostojno promišljena, a susljedno je nažalost donekle upitno i koliko su to u krugu dijela *Članova stručne radne skupine izabranih javnim pozivom* i mogla biti (što se ovdje navodi kao činjenica, bez mogućih negativnih konotacija i prizvuka). Naime, ta dihotomija promišljanja o navedenim pitanjima i pristupa Kurikula, nameće se iz samog dokumenta Kurikula u kojem nije jasno razgraničeno stupnjevanje u pristupu struci, što je osobito vidljivo na razini četvrtoga i petog ciklusa, gdje se gubi jasna granica između znanstvenoga istraživačkog pristupa i nastave povijesti (navlastito u vidu pitanja može li

zagovarani znanstveni pristup biti parcijalan tj. samo djelomično provediv ili provediv u smanjenom obujmu, pojednostavljeno može li istraživanje i spoznaja biti „mala ili ograničena“ s obzirom na cjelovitost prošle zbilje). Podjednako, ali i ponajviše, to je vidljivo iz odabira samih povijesnih sadržaja, koji pokazuju pregršt neupućenosti u suvremene hrvatske historiografske (znanstvene) zaključke i trendove, a koji bi ponajprije trebali biti sukus Kurikula.

Sukladno prije navedenom, opravdano se nameće pitanje valja li iz *Nacionalnog kurikulumu* isključiti pristup kojem cilj nije bitno vezan uz identitetsko pripadanje zajedničkoj kulturi, duhovnosti, prostoru (ili vrlo pojednostavljenije naciji) i oblikovanje tog identiteta? Valja napomenuti da u tom smislu nastava povijesti kao humanistički nastavni predmet dijeli blisku sudbinu s nastavom hrvatskog jezika. Štoviše, Kurikul ne ukazuje opća mjesta povijesnog identiteta bilo s područja hrvatske političke, vjerske, vojne, gospodarske ili kulturne povijesti, koja će kroz nastavu povijesti biti sustavno obrađivana. Usporedbe radi, i letimičan pregled nastavnih planova (ili kurikula) povijesti europskih država (i tzv. velikih, ali i manjih nacija) otkriva da, posebno u završnim srednjoškolskim razredima, prevladavaju teme iz nacionalne povijesti (usporediti npr. teme koje su određene kurikulumom u dva završna razreda gimnazijskog obrazovanja u njemačkim zemljama).

O svrsi stručne i javne rasprave

U svezi s stručnom i javnom raspravom o prijedlogu Kurikula bitno je postaviti dva osnovna pitanja.

Hoće li se i na koji način u raspravu sustavno uključiti relevantne institucije (npr. povijesni instituti, županijska vijeća nastavnika povijesti, fakulteti povijesti i druge institucije koje se bave povijesnom znanošću)? To je osobito bitno zbog činjenice da je, bez obzira na javni poziv za sudjelovanje, ovako važan dokument nastao kao rezultat rada veoma uskog kruga osoba.

No, presudno je pitanje u okviru stručne rasprave jest: tko i kako će na kraju rasprave odlučiti jesu li nečiji prijedlozi, primjedbe i ostalo, relevantni te je li ih potrebno uvažiti/usvojiti ili će se u potpunosti odbaciti?

Podjednako je bitno naglasiti da javnosti, stručnoj ili široj, nije bio ponuđena nikakva temeljita analiza dosadašnjeg stanja, bilo mana bilo prednosti, nastave povijesti u osnovnim i srednjim školama. Susljedno nisu ponuđene ni projekcije – očitih prednosti, kako drži autor Kurikula – predloženog Kurikula, kako za samu

nastavu, a tako i ponajprije za budućnost struke. Štoviše, glasna javna očitovanja o uglavljenju eksperimentalne provedbe *Nacionalnog kurikulumuma*, donekle raspravu o njemu čine suvišnom, a svakako bacaju sumnju na volju provedbe stvarne rasprave.

Ukratko o ishodima

Razrada odgojno-obrazovnih ishoda za osnovnu školu, kako je predstavljena u Kurikulu nedostižan je ideal, to je jasno svakome tko se u praksi bavio nastavom. Budući da prijedlog Kurikula za četvrti i peti ciklus podrazumijeva tematsku organizaciju nastave, učenici bi nakon završene osnovne škole trebali suvereno baratati kronologijom i drugim sadržajem prema opisanim ishodima, kako bi bili u stanju pratiti nastavu prema predloženim i/ili izbornim temama. No, kako nije provedeno nikakvo relevantno istraživanje koje bi to potkrijepilo, a dosadašnja je praksa pokazala da velika većina učenika upisuje srednju školu bez stvarnog poznavanja osnovne kronologije i povijesnih činjenica, otvara se velika skepsa prema predloženom modelu. Pojednostavljeno, koliko učenici na kraju drugoga i trećeg ciklusa doista mogu suvereno vladati znanjima, vještinama i sposobnostima koje su definirane navedenim ishodima, odnosno koliko su ti ishodi doista ostvarivi? Usporedbe radi, kurikuli nastave povijesti u njemačkim zemljama tijekom nižega gimnazijskog obrazovanja (*Sekundarstufe I*) u pravilu imaju na raspolaganju pet ili šest nastavnih godina za obrađivanje nastavnih tema koje podrazumijevaju kronološki pregled od prapovijesti do suvremenosti (npr. Bayern, Niedersachsen). Pritom, valja naglasiti, uvjeti rada u takvim nižim gimnazijskim razredima i logistički, a još više u pogledu motivacije i sposobnosti učenika puno su povoljniji nego u višim razredima osnovne škole u RH. Pa ipak, i uz takve uvjete, u višim razredima gimnazije (*Sekundarstufe II*), gdje je nastava povijesti koncipirana tematski, slijedi se kronološki princip, no bez dijakronijskih tematskih područja.

U dijelu prijedloga Kurikula koji se odnosi na četvrti ciklus u poglavljima *Prvi razred četverogodišnje strukovne škole i prvi razred gimnazije* i *Drugi i treći razred četverogodišnje strukovne škole i drugi razred gimnazije* istim su ishodima opisana znanja učenika iz strukovnih škola i gimnazijalaca. Držimo da se nastava povijesti u strukovnim školama i u gimnaziji nikako ne smije i ne može opisivati istim ishodima. Valja imati na umu da učenici koji se odlučuju za srednjoškolsko strukovno obrazovanje, samim odabirom specifične struke, nemaju motivaciju za nastavu povijesti kao što bi je trebao imati gimnazijski učenik te da njihova postignuća ne

mogu biti opisana istim ishodima bez obzira na tematski pristup. Pritom se nužno nameće pitanje što se želi postići nastavom povijesti u strukovnim školama? Pomalo banalizirajući, hoće li npr. učenici kuharskog smjera na dvije godine nastave povijesti pretežno obrađivati i interpretirati povijesne izvore koji se tiču rimske ili možda karolinške kuhinje ili će, intrizično motivirani na temelju analize povijesnih izvora, obrađivati neke od predloženih/izabranih tema te kreirati svoje interpretacije? Zašto se u strukovnim školama ne bi npr. inzistiralo na novijoj i suvremenoj nacionalnoj povijesti i/ili na nacionalnoj povijesti u europskom i svjetskom kontekstu prema konceptu koji bi učeniku omogućio uvid u složenost suvremenih gospodarskih, političkih, kulturnih, ratnih i drugih zbivanja?

Pregledu i razradi odgojno-obrazovnih ishoda posvećeno je najviše prostora u Kurikulu. No, ne možemo se oteti dojmu da su ovako prikazani ishodi sami sebi svrha jer nisu orijentirani na sadržaj već na koncepte – to posebno vrijedi za četvrti i peti ciklus. Autor samo u jednoj rečenici sugerira da se ishodi trebaju uskladiti sa sadržajem odabranih tema iz tematskih područja. Ne bi li trebalo stvar postaviti obrnuto? Dodatno zbunjuje iscrpljujuća razrada ishoda prema *razinama usvojenosti* dok istodobno autor u tekstu Kurikula naglašava da *razine usvojenosti* ne predstavljaju školsku ocjenu. Također, valja napomenuti, a tiče se nepotrebnog opterećivanja teksta Kurikula opširnom razradom ishoda, da nismo naišli na sličan primjer u kurikulima drugih europskih država. Štoviše, ishodi su uvijek razrađeni nakon opisane teme, i to samo na jednoj razini. Dolazimo do zaključka, koji autor Kurikula nije prepoznao, da su najprije povjesničari znanstvenici nakon sustavne rasprave trebali usuglasiti, razraditi i predložiti način obrade nastavnih tema, a tek se potom prema predloženim konceptima moglo pristupiti razradi odgojno-obrazovnih ishoda.

Primjeri mogućeg paradoksa

U nastavku će se izdvojiti nekoliko konkretnih primjera problema oblikovanja nastave sukladno predloženom Kurikulu, ponajprije u srednjoškolskom obrazovanju, i susljednih razmišljanja.

1) Predloženi model tematskih područja u cijelosti je nedorečen i posljedično nejasan, jer iza njega ne slijedi prijedlog konkretnih obveznih i izbornih nastavnih tema i podtema. Nepostojanje, odnosno izbjegavanje navođenja, konkretnih nastavnih tema za četvrti i peti ciklus te njihova razrada po naslovima podtema, uz

jasno obrazloženje zašto se određena tema obrađuje i što se njome može postići, držimo najvećim nedostatkom prijedloga Kurikula. Susljedno tome smatramo da bi se prilikom definiranja i razrade kako obveznih, tako i izbornih nastavnih tema za pojedine razrede srednje škole, a poglavito u gimnazijama, moralo konzultirati povjesničare znanstvenike čije je područje istraživanja povijesno razdoblje i/ili područje kojem pojedina tema pripada. Prijedlog Kurikula u cijelosti, dakle, za srednjoškolsko obrazovanje izbor tema prepušta nastavniku.

Tako se npr. može dogoditi da se učenik u gimnaziji, slijedom nastavnikova izbora tema prema u Kurikulu predloženim tematskim područjima, ne susretne s Trpimirovićima i da se poznavanje ranosrednjovjekovne hrvatske političke povijesti (ili nekog drugog razdoblja) na kraju obrazovnog ciklusa svede na nastavu 6. (ili nekog drugog, ovisno o razdoblju) razreda osnovne škole.

Štoviše, predloženim modelima dijakronijskog pristupa – bez konkretnog oprimjerenja, s obzirom na nedostatak prostora (ili ulaska u novije metodološke smjerove poput counterfactual history) – može se ponuditi slika koja uopće ne odgovara stvarnoj prošloj zbilji ili je bitno suprotna onoj u osnovama stečenoj kroz tematska područja (što nas dovodi do srži središnjih pitanja postavljenih u uvodu o odnosu *povijesti i historije*).

Zato držimo da nastava u srednjim školama mora zadržati kronološki koncept, pri čemu će biti određene obvezne teme koje će pratiti kronološki slijed. Jedan dio nastave bi mogao biti tematski osmišljen, ali tako da problematizira i obrađuje pojedine aspekte iz razdoblja koje se u određenom ciklusu obrađuje. Tek bi u završnom razredu gimnazije učenici bili sposobni kvalitetno obrađivati teme u dužem povijesnom trajanju.

2) Četvrti i peti ciklus nastave povijesti (srednja škola) prema prijedlogu Kurikula koncipiran je kao da je namijenjen studentima povijesti koji su, podrazumijeva se, iznimno intrizično motivirani za nastavu povijesti. I dalje držimo da srednjoškolski učenik prema predloženom modelu nije sposoban aktivno sudjelovati u nastavi povijesti u četvrtom i petom ciklusu, što bi trebao biti osnovni cilj svakoga nastavnog kurikula: nastava orijentirana na učenika.

3) No, ostavljajući navedeno po strani, posljedično se nameće pitanje materijala pomoću kojih će nastavnik obrađivati izabranu temu: hoće li nastavnik sam pripremati i učenicima dijeliti materijale ili će za svako tematsko područje biti napisan udžbenik barem s obrađenim određenim brojem predloženih tema, naravno

uz dodatak povijesnih izvora, o čemu u Kurikulu nema riječi. Također, ostaje i pitanje jesu li nastavnici povijesti doista kompetentni napraviti sustavnu selekciju povijesnih izvora, analizirati ih i odabrati druge materijale pomoću kojih će zajedno s učenicima na nastavi obraditi izabrane teme te iz svega toga kreirati historiografski narativ koji bi bio sukladan dosezima historiografske struke.

Autor Kurikula svjesno ili nesvjesno gubi iz vida da je udžbenik osnovno nastavno sredstvo koje ponajprije služi učenicima. Učenik mora imati na jednom mjestu najveći dio materijala na osnovu kojih će sudjelovati i pratiti nastavu povijesti. Zamislimo samo slučaj da za svaku temu nastavnik pripremi nekoliko desetaka stranica materijala te ga ili kopirana ili u virtualnom obliku šalje učenicima – koliki će problem samim učenicima biti pohranjivati i baratati nagomilanim materijalima koji slijede s novom nastavnom temom. Podjednako treba imati u vidu da opterećenje prikupljanja materijala za nastavu ne bi smjelo biti na nastavniku. Jedan je razlog iznimno opsežan posao koji iz toga slijedi, a drugi je povezan s kompetencijama nastavnika. Nastavnici su tijekom svoje poslovne karijere radili prema modelu koji nije podrazumijevao kompetencije koje predviđa Kurikul. Štoviše, tijekom svojeg školovanja i tijekom stručnog usavršavanja za te kompetencije nisu osposobljeni, pa se posljedično nameće pitanje kolika je realna mogućnost i motiviranost da nastavnik dosljedno reorganizira nastavu (usporedbe radi, valja sagledati koliko je uspješno iz aspekta promjene načina rada nastavnika provedena reforma hrvatskoga visokoškolskog sustava, temeljem uvođenja Bolonjskog procesa, napose u slučaju humanističkih smjerova).

Iz svega rečenog proizlazi da bi autor prijedloga Kurikula ipak trebao razmisliti o definiranju obveznih i izbornih tema (naravno, u suglasju sa znanstvenom zajednicom), koje bi zatim, prije nego li se požuri s ikakvim oblikom eksperimentalne nastave u srednjim školama, struka obradila i prezentirala u udžbenicima. Naime, držimo da nema udžbenika bez definiranih nastavnih tema, ali i da je nezamisliva nastava povijesti bez udžbenika u kojima će u suradnji sa stručnom zajednicom uspostaviti primjereni narativ.

4) Budući da se prema predloženom Kurikulu veliki dio nastave bazira na analizi i interpretaciji povijesnih izvora, nameću se mnoga otvorena pitanja imajući u vidu svu složenost koju zahtjeva odabir, kontekstualizacija, stručna analiza i interpretacija određenoga povijesnog izvora najprimjerenijeg pri obradi pojedine teme. Ponajprije se nameće pitanje razine analize povijesnih izvora za koju je

kompetentan sam nastavnik, a zatim i učenik, jer se suočavaju sa zahtjevnim poslom struke koji nije jednoznačan ni konačan. Ne podcjenjujući učeničke interpretativne mogućnosti ipak ostaje skepsa na kojoj razini djeca mogu kontekstualizirati izvore? Ne pretpostavlja li to određenu pristojnu razinu znanja za kritiku izvora? Ako se pribjegne izboru lakše razumljivijih narativnih ili slikovnih izvora, nameće se pitanje neće li se takav pristup svesti na pučkoškolsku analizu literarnih tekstova kao na satovima hrvatskog jezika (što nas ponovno dovodi do srži središnjih pitanja postavljenih u uvodu o odnosu *povijesti* i *historije*). Nije li to onda put koji najlakše vodi k banalizaciji predmeta? Teško interpretacija izvora može biti bar donekle zadovoljena, ako učenici ne raspoložu s elementarnim znanjima. Osobito već izraženoj skepsi o pretpostavci da će učenici iz osnovnih škola ponijeti dovoljno znanja i kompetencija za predloženi istraživački rad na povijesnim izvorima. Ponavljamo, svatko tko je proveo i najmanje vrijeme u nastavi ili pak u razgovoru s djecom te dobi, svjestan je činjenice kako je to iluzorno za očekivati. Podjednako, ponovno se nameće i opravdano pitanje jesu li svi učenici jednako intrinzično motivirani za nastavu povijesti kako pretpostavlja predloženi Kurikul? Ustrajanje na aktivnom izgrađivanju povijesnog mišljenja kroz bavljenje raznim vrstama primarnih i sekundarnih izvora nije najsretnije rješenje za učenje predmeta. Je li doista opravdana potreba za takvim pristupom učenju povijesti koje je blisko visokoškolskom. Na ovom mjestu ponovno dolazimo i do načina izbora ne samo tema, već prije svega izbora izvora: nije jasno tko i kojim metodama pronalazi izvore – nastavnici, đaci ili zajednički?

5) Poticanje interpretativne kreativnosti svakako je hvale vrijedna novina u nastavi povijesti, no čini nam se opravdanim postaviti pitanje hoće li se ta vrsta metode u nastavi primjenjivati u nastavnim cjelinama poput odrednica totalitarizam, fašizam, nacizam, holokaust, komunizam, antifašizam ili pak recentne hrvatske povijesti poput primjerice Domovinskog rata. Susljedno se nameće problem selekcije nastavnog gradiva. Naime, svjedoci smo da sukladno dosadašnjem obrazovnom konceptu često tijekom osnovnoškolskoga ili srednjoškolskog obrazovanja, nema mogućnosti obradbe nastavnih jedinica koje se tiču povijesti Drugoga svjetskog rata, poraća ili pak Domovinskog rata. Postavlja se, čini nam se, opravdano pitanje hoće li se doista omogućiti, kako je Kurikulom navedeno, interpretativna kreativnost u tom dijelu gradiva s jedne strane, a s druge strane otvaramo li tematskom izbornošću prostor za izbjegavanje suočavanja s nekim dijelovima povijesti. S obzirom na

izbjegavanje navedenih tema prema sada važećem programu, predloženim će Kurikulom, ako je suditi prema dosadašnjim iskustvima, biti još jednostavnije prelaziti preko značajnih tema nacionalne povijesti.

6) U Kurikulu se samo usput spominju informacijske tehnologije. Generacije koje dolaze rađaju se kao „digitalni urođenici“ (M. Prensky, *Teaching Digital Natives*, 2010) te nismo primijetili kako je neka ozbiljnija pozornost pridana upravo tome. Ima li smisla inzistirati na izvorima, a pritom zanemarivati internet pretraživače, uostalom glagol guglati postao je sastavnicom gotovo svih suvremenih jezika. Mišljenja smo kako je, među ostalim, bitno uputiti učenike u ispravnu uporabu interneta, kako bi razvili sposobnost pronalaženja i potom vrednovanja pronađenog materijala s ciljem razlikovanja validnih od nepouzdanih informacija, što je za učenje povijesti od iznimnog značenja. Povrh toga, suočavanje s „digitalnim urođenicima“ otvara ozbiljno i još uvijek ishodom nepoznato pitanje usvajanja, pamćenja i hijerarhiziranja podataka te je u tom kontekstu obrazovni sustav izložen trajnim izazovima.

Neki komentari na teme prema ciklusima

a) Osnovnoškolska nastava povijesti

Osnovna primjedba na osnovnoškolske teme su nejasno koncipirana nastavna pitanja te zadržavanje na odavno znanstveno prevladanim i napuštenim sadržajima koji su ujedno često linearno ne podudarni, pa tako neusporedivi i nužno stereotipno sagledani. To je vidljivo već na razini ključnih pitanja, koja nužno prema sagledavanju pojedinih povijesnih razdoblja nastupaju sa pozicije vrednovanja, što je osnovni „prijestup“ struke, ali i uz to podjaruju mit o napretku, veličini i istinskoj vrijednosti isključivo sadašnjeg trenutka.

Podjednako, ključna pitanja u većini povijesnih razdoblja su, iz strukovnog aspekta, pogriješno naglašena. Od *Po čemu se život ljudi u državama starog Istoka razlikovao od života ljudi u prapovijesti?* pri čemu je zapravo ključno kako je do te razlike došlo, do onog tipičnoga Le Goffovskog pitanja *Jesu li susreti civilizacija podijelili ili povezali svijet?* na koje u osnovnoškolskoj nastavi primjeren odgovor nije moguće ponuditi i može ga se samo banalizirati.

Također valja istaknuti već spomenuti problem mogućnosti interpretacije primarnih i sekundarnih izvora, zorno vidljiv na primjeru nastave 8. razreda. Naime, kako bi učenik došao do vlastitih utemeljenih zaključaka, te je izvore potrebno interpretirati

uzimajući u obzir relevantne kriterije procjene. No, koji su to relevantni kriteriji procjene? Istodobno, nameće se i pitanje moguće (re)interpretacije povijesne zbilje – odnosi li se to i na poticanje kreativnosti i analizu primarnih i sekundarnih izvora vezanih uz pitanje tematskih odrednica kao što su totalitarizam, fašizam i nacizam i/ili holokaust, komunizam. Samo postavljeno pitanje otvara niz novih pitanja, ali prije svega navodi na zabrinutost. Tko će birati izvore? Budu li izvore tražili učenici, bilo nastavnici, bilo povjesničari otvara se pitanje u što se u konačnici ta interpretacija izvora može pretvoriti? Primjerice, u Kurikulu se upravo za odrednicu „Holokaust“ navodi kako učenik *Analizira izvore i perspektive te značenje i relevantnost proučavanja o temi danas* – Što to doista znači? Vezano uz nacizam navodi se da učenik *Kritički procjenjuje povijesne osobe, događaje, pojave i procese*. Slobodna interpretacija izvora može rezultirati i opasnim zastranjivanjem, pa čak i pobijanjem temeljnih vrijednosti modernog društva. Na koji način to objasniti učenicima 8. razreda od kojih se – na temelju Kurikula – očekuje da budu osposobljeni za kritičku analizu izvora. Štoviše, navodi se i da učitelji moraju znati kako pravilno odabrati izvore. No, pitamo se koliko je to moguće, kada se i među povjesničarima znanstvenicima – koji svoje zaključke zasnivaju na kritičkoj analizi izvora – ti izvori često relativiziraju, a temeljne historiografske spoznaje o pojedinim fenomenima rabe se samo u dnevno-političke svrhe.

Osim toga, predložene teme mjestimice obiluju sadržajno-tehničkim pogrješka, samo nekoliko primjera: (Baština starih Grka) *uspoređivanje antičkih i suvremenih Olimpijskih igara s uočavanjem kontinuiteta i promjena* – osim naziva (Igara ili nekoliko sportova) obje nemaju ništa zajedničkoga, a pitanje kontinuiteta je historijski u potpunosti irelevantno; (Dodiri civilizacija) Islam i Arapi nisu istoznačnice, proučava li se *značaj ili značenje* arapske kulture i znanosti? – termini kao i njihovo jezično tumačenje bitno su različiti, pa tako bitno mijenjaju sveukupni pristup i obujam nastavne teme; (Hrvatska u socijalističkoj Jugoslaviji) naziv države bio je Socijalistička Federativna Republika Jugoslavija, no njezin upravljački režim drži se sastavnim dijelom širega komunističkog pokreta te bi ga ispravnije bilo nazivati kao komunistički (komunizam i sl.), osobito s obzirom na nazivom slične režime i poretke koji su se nazivali socijalističkim ili socijaldemokratskim, a nisu bili totalitarne naravi.

b) Srednjoškolska nastava povijesti

S obzirom da primjer i tema nisu obvezujuću neće se pitanje komentirati. No, samo kratka skica vidokruga nastanka predloženih tema. Baština Dioklecijanove palače ili amfiteatra u Puli, koja hrvatske zemlje izravno stavlja u središte svjetske civilizacije, u temama nije uporabljena.

Zaključno - onkraj sadržaja Kurikula

Hrvatska povijest duboko je ukorijenjena u srednjoeuropskom društvenom, duhovnom i kulturnom obzorju. Nastavni modeli tog obzorja (ponajprije oni austrijski i njemački) nisu primjetni u predloženom Kurikulu, nego je primjetna dominacija anglosaksonskih modela. Premda i potonji imaju svoje vrijednosti, koje je svakako potrebno iskoristiti, zašto zanemarivati povijesnu, kao ništa manje ni vremensku, uvjetovanost današnjega hrvatskog prostora?

Ključno je, međutim, pri svemu pitanje svrhe nastave povijesti. Ne samo u vidu pitanja učimo li učenike povijesti, ili povijesnom razmišljanju i ispravnom pristupu izvorima, nego ponajprije u vidu pitanja za što je predmet povijest doista bitan? Naime, u hrvatskom školskom sustavu samo su dva osnovna predmeta humanističkog predznaka, *hrvatski jezik* i *povijest*. Nije potrebno isticati da su humanističke znanosti, jedini pravi čuvar pozitivnih društvenih vrijednosti zasnovanih na trajnoj i opetovanoj (kritičkoj) procjeni i afirmaciji baštine i tradicije prošle zbilje. S tim na umu, predmet povijest valja motriti kao ključan u pogledu čuvanja „mentalnog zdravlja“ budućih generacija usredotočenog na iskaz dugotrajnosti identiteta nacije. Za to je pak potreban strukovno konsenzualno formiran te valjano i pravodobno u nastavi posredovan meta-narativ o prošlosti. Samo je tako poimanje prošlosti za školsku populaciju – buduće dionike i nositelje hrvatske društvene realnosti – smisleno. Samo omanji dio te populacije, koji će se odlučiti za visokoškolski studij povijesti, tek tada će se podrobno upoznati s konceptima oblikovanja slika o prošloj zbilji. Istodobno, takav meta-narativ, s ciljem usvajanja postavki dugotrajnosti identiteta nacije, kao odraz odgovornosti i zrelosti društva, mora biti lišen svih profanih i teatralno zabludnih dnevno-političkih privida nacije (bilo naoko afirmativnih i ne) te neizostavno usredotočen na njegovanje točaka okupljanja i samoidentifikacije zajednice, baštinu i kulturu povijesnog prostora, u korijenima kojih su kršćanske i katoličke osobitosti.