

# Didaktika povijesti nedavnih nasilnih sukoba i njihova prezentacija na primjeru nekoliko kurikuluma povijesti s osvrtom na hrvatski slučaj

DOMAGOJ ŠVIGIR  
Visoko učilište Algebra  
Zagreb, Hrvatska  
[domagoj.svigir@algebra.hr](mailto:domagoj.svigir@algebra.hr)

U radu se analiziraju istraživanja kurikuluma na primjeru nekoliko zemalja koje su u bliskoj prošlosti prošle iznimno traumatične nasilne sukobe poput rata, genocida ili građanskoga rata. Naglasak je na nasilnim sukobima iz bliže prošlosti. U skladu s takvom analizom otvoreno je i pitanje gdje u odnosu na druge stoji hrvatski kurikulum povijesti iz 2019. godine.

Ključne riječi: nasilni sukob; kurikulum povijesti; poučavanje povijesti; kontroverzne i osjetljive teme

## Uvod i metoda analize

U društvima koja se oporavljaju od nasilnih sukoba u bliskoj prošlosti često se postavlja važno pitanje: kako se nositi s traumom, posebno kad prošlost uključuje uspomene na žrtve, smrt i razaranje tako velike da je bio zahvaćen veći dio stanovništva? Tada povijest koja se poučava u školama postaje podložna pojednostavnjenim i pristranim narativima. To se vrlo često događa uporabom kurikuluma koje je propisala država. Tako stvoreni narativi često su kontroverzni, osjetljivi, a ponekad i kontradiktorni u odnosu na historio-grafska istraživanja.<sup>1</sup> Zato postoji potreba za analizama i istraživanjem kurikuluma na prostorima koji su u bliskoj prošlosti prošli iznimno traumatične nasilne sukobe.

U kontekstu ovoga rada koristim termin *nasilni sukobi* za ratove, genocide, građanske ratove, nasilje i dr. Termin je preuzet iz strane literature i istraživanja, a upotrebljava se zato što je pri pisanju ovakvih radova jednostavnije koristiti, gdje god je moguće, jedan naziv za sve nasilne sukobe spomenute u radu

---

<sup>1</sup> COLE, BARSALOU, „Unite or Divide?”, 2.

da ih se primjerice na nekim mjestima ne bi moralo iznova nabrajati.<sup>2</sup> Nije mi namjera ni na koji način pojednostavnjivati ili terminološki smješitati na višu ili nižu razinu bilo koji nasilni sukob kojega se dotičem u radu. Oni koji su dobili ime te je ono prihvaćeno i u većem dijelu znanstvene zajednice tako su nazvani i ovdje, primjerice Domovinski rat, građanski rat u Gvatemali ili genocid u Ruandi. Ne bavim se interpretacijama tih ratova. To prepuštam drugim kolegama. Potrebno je razjasniti i drugi termin koje se često koristi – kurikulum. U stranoj literaturi to je uvriježen naziv, a u Republici Hrvatskoj (RH) počeo se koristiti relativno nedavno, posljednjih desetak godina. Zato se pri kraćem opisu promjena u obrazovnoj politici u RH koristim i drugim terminima koji po formi i sadržaju nisu istovjetni kurikulumu, ali su bili važni obrazovni dokumenti za nastavu povijesti te tu treba imati na umu da postoje razlike.

Poučavanje povijesti još je prije nekoliko desetljeća prepoznato kao jedno od ključnih mjesta za konstruiranje identiteta i prenošenje kolektivnoga pamćenja.<sup>3</sup> Ono mladima na neki način može interpretirati njih same, druge, naciju kojoj pripadaju. Može im signalizirati što je važno znati o vlastitoj prošlosti, prošlosti njihovih roditelja i prijašnjih generacija. Razna su istraživanja pokazala na koje načine poučavanje povijesti može doprinijeti nasilnom sukobu, primjerice negativnim i stereotipnim slikama „drugoga” ili isticanjem superiornosti pojedinaca ili određene skupine. I nasljeđe poučavanja povijesti jedno je od mnogobrojnih mogućih problema s kojima se suočavaju akteri (tvorci kurikuluma, nastavnici i učitelji, učenici) u gotovo svakom obrazovnom sustavu. U takvu kontekstu često se i rasprave koje se vode ne odnose samo na to treba li djecu učiti da pamte prošlost ili ju analiziraju radom na izvorima nego i na to kako je prošlost interpretirana u kurikulumima i udžbenicima.<sup>4</sup>

Zbog toga se kao svojevrsni organizacijski okvir za ovaj rad nameću dva pitanja: *treba li i kako?* Točnije, kako su pisani, i s kojim ciljevima na umu, kurikulumi povijesti u odabranim zemljama i/ili područjima pogođenima nasiljem u nedavnoj prošlosti? Što je s RH i njezinim kurikulumom povijesti? Kontroverze u vezi s funkcijom poučavanja povijesti u obrazovnim sustavima u mnogim zemljama dovele su do toga da se povijest više ne uzima zdravo za gotovo kao nastavni predmet, nego se često zamjenjuje ili uključuje u neku vrstu društvenih studija poput građanskih predmeta ili građanskoga odgoja.<sup>5</sup> Slične rasprave vodile su se u RH 2019. prilikom debata o donošenju novoga kurikuluma povijesti.<sup>6</sup> Ova analiza postojećih istraživanja stoga se orijentira na sljedeća pitanja: *Je li nasilni sukob iz bliske/nedavne prošlosti uopće dio*

<sup>2</sup> Primjerice: CARRETERO, „The Teaching of Recent and Violent Conflicts as Challenges for History Education” ili COLE, BARSALOU, „Unite or Divide?”, ali i u drugim radovima u popisu literature.

<sup>3</sup> ANDERSON, *Nacija: zamišljena zajednica*, 32-33.

<sup>4</sup> ZEMBYLAS, BEKERMAN, „Education and Dangerous Memories of Historical Trauma”, 127.

<sup>5</sup> HANSEN, „De-Nationalize History and What Have We Done?”, 17-32.

<sup>6</sup> Primjerice: KRŠUL, „Studenti i profesori s Filozofskog traže odgovor primjene kurikuluma povijesti”; VIŠTICA, „Premijerov savjetnik za kurikulum Radovan Fuchs o javnoj raspravi”.

*kurikuluma povijesti u zemljama koje su prošle nasilne sukobe, primjerice rat? Ako je dio kurikuluma povijesti, na koji se način sugerira njegovo poučavanje u školama?* I na kraju, kratak osvrt u zaključnome dijelu rada: *gdje je u tom kontekstu hrvatski slučaj i kako stojimo s istraživanjima našega kurikuluma?* Odgovori na ova pitanja važni su zbog barem četiri razloga. Prvo, pokazuju kako tvorci obrazovne politike gledaju na nasilne sukobe iz bliske prošlosti u svojim zemljama. Drugo, pokazuju trendove u obrazovnoj praksi njihova poučavanja. Treće, ističu pozitivne načine obrazovanja koji bi mogli pomoći razvoju vještina učenika i poticati izgradnju tolerantnijega društva. Isto tako upućuju i na pristupe koji vjerojatno tome neće pridonijeti. Četvrto, kraćim pogledom na hrvatski slučaj možemo uvidjeti gdje se novi kurikulum povijesti, tek nedavno objavljen u sklopu reforme obrazovanja, nalazi u odnosu na ostale kurikulume u svijetu.

Za potrebe ovoga rada iskorištena su istraživanja kurikuluma objavljena na engleskom jeziku stručnjaka, mahom povjesničara i sociologa, kojima su u fokusu istraživanja kurikulumi povijesti, obrazovna politika i politika povijesti. U sintezu su uključena samo objavljena akademska istraživanja. Njima sam imao sreću pristupiti tijekom rada na projektu *Learning to Disagree*, koji je financirao Erasmus+ Europske unije, a neki su radovi dodatno analizirani pristupom na internetu. Nisu uključeni programski dokumenti vlada ili raznih agencija poput strategija koje nikad nisu zaživjele ili jesu djelomično, razne evaluacije vladinih ili nevladinih organizacija i sl. Razlog takva odabira leži u činjenici da su teorijski utemeljene analize istraživača u ovome kontekstu važnije za odgovore na prije postavljena pitanja. Naime, stručnjaci koji se bave ovim poljem istraživanja mogu bolje uočiti i kontekstualizirati razne implikacije koje kurikulumi povijesti mogu imati na poučavanje, ali isto tako mogu uočiti koje su sve okolnosti utjecale na to da kurikulumi budu onakvi kakvi jesu. Ne težim dati definitivnu sliku, ponajprije zbog nepoznavanja jezika nekih zemalja o kojima će biti riječi, niti tvrditi da je ovaj rad uspješno otkrio sve relevantne studije. Neke su objavljene naknadno, a do nekih nisam imao priliku doći.

Povjesničari i sociolozi koji se bave ovom temom svrstavaju ovakva i slična istraživanja u dvije skupine: pregledi čiji je cilj prikupiti dokaze da bi testirali unaprijed postavljene koncepte te pregledi koji interpretiraju istraživanja. Ovaj je rad u hrvatskom kontekstu važan jer sintetizira postojeća istraživanja te u okvir koji je proizašao iz navedenih pitanja pokušava uklopiti relativno novi hrvatski kurikulum povijesti. Da bih odgovorio na prvo istraživačko pitanje, napravio sam sintezu istraživanja budući da je odgovor na ovo pitanje jednoznačan – je li nedavni nasilni sukob uključen u kurikulum ili nije. Za odgovor na drugo pitanje koristio sam induktivni pristup jer postoji niz pristupa i društvenih svrha poučavanja prošlosti. Pregled uključuje istraživanja sa sljedećih prostora: Bosna i Hercegovina (BiH), otok Cipar (Sjeverni Cipar<sup>7</sup> i Republika Cipar), Gvatemala, Izrael/Palestina, Libanon, Sjeverna Irska

<sup>7</sup> Uz Republiku Cipar, članicu Europske unije, na sjevernom dijelu otoka je samoproglašena država ciparskih Turaka *Turska Republika Sjeverni Cipar*, koju priznaje jedino Turska.

(Ujedinjeno Kraljevstvo), Peru, Ruanda, Južnoafrička Republika, Šri Lanka, Jemen. Na početku ističem slučaj Cipra – u kontekstu nabiranja zemalja uključenih u istraživanje promatra ga se kao geografsko područje. Kako su se istraživači bavili prostorom Cipra na dva načina (sučeljavanjem kurikulumu i udžbenika u Republici Cipru i na Sjevernom Cipru ili pojedinačno Republikom Ciprom i Sjevernim Ciprom), u nastavku je jasno naglašeno na koji se dio Cipra misli. Svjestan sam pitanja legitimnosti Sjevernoga (turskoga) Cipra kao države, međutim u ovome radu ne ulazim u takve interpretacije niti su one važne za njegov meritum. Nepobitna je činjenica da na tome dijelu otoka Cipra postoje kurikulumi povijesti i udžbenici te da se povijest poučava u školama kao predmet i u kontekstu ovoga rada to je važno. Kao što znamo, niz drugih zemalja bio je u nasilnim sukobima u bližoj prošlosti, među njima i RH (Domovinski rat). No čini se da je istraživanje kurikulumu, udžbenika i obrazovnih politika u tim zemljama još uvijek nedovoljno razvijeno. Tu svakako možemo svrstati i RH budući da su rijetki radovi o Domovinskom ratu iz prizme kurikulumu povijesti ili udžbenika.<sup>8</sup>

Stanje istraživanja u ovom području zahtijeva neke dodatne komentare. Mnogo se studija oslanja na analizu udžbenika, pa time neposredno na kurikulume<sup>9</sup>, premda nekoliko njih kombinira tu metodu s drugima.<sup>10</sup> Unatoč tome udžbenici, posebice oni koje je izdala država, svakako mogu ponuditi uvid u službenu nacionalnu ideju o povijesti i omogućiti autorima da istražuju kako su se prezentacije sebe i drugih promijenile ili kakvi su narativi o recentnim nasilnim sukobima. Kad govorimo o analizi udžbenika, istraživanja ne daju jasnu ili detaljnu sliku o tome kako se odlučuje o promjenama kurikulumu ili o tome kako je postignut konsenzus u vezi s narativima predstavljenim u udžbenicima.

## Ukratko o poučavanju povijesti

Nastankom nacionalnih država dominantan pristup u poučavanju povijesti postao je onaj koji možemo nazvati nacionalni. On se temelji na linear-

<sup>8</sup> Ovakve analize više se bave pitanjima *što se nalazi* u udžbenicima povijesti ili kurikulumu vezano za Domovinski rat i sukobe u devedesetima, primjerice: BARUNČIĆ, KRIŽE, „Domovinski rat u udžbenicima povijesti”. Radovi najčešće ne ulaze u prezentaciju teksta, imagoške analize ili analize narativa. U tom kontekstu bliži je rad TOMLJENOVIĆ, „Slika Hrvata u srpskim i Srba u hrvatskim udžbenicima povijesti za osnovnu školu” ili ŠVIGIR, „Slika ‘drugoga’”. Ipak, ni oni ne nude cjelovitiju sliku važnu za ovaj rad zbog fokusa samih radova koji su vidljivi u naslovima. Postoje i analize nastave povijesti iz devedesetih, primjerice radovi M. Najbar Agičić i S. Koren, ali i njima u fokusu nisu ratovi u devedesetima, nego u kojem smjeru ide nastava povijesti, kako ona općenito izgleda te kako bi mogla izgledati.

<sup>9</sup> AL-HAJ, „National Ethos, Multicultural Education”; PAULSON, „Truth Commissions and National Curricula”, 330; TORSTI, „How to Deal with a Difficult Past?”, 77-96; YOGEV, „The Image of the 1967 War”, 171-188; YOUNG, „Unifying History”, 20-32.

<sup>10</sup> OGLESBY, „Historical memory”; PAULSON, „Truth Commissions and National Curricula”, 330-364; SÁNCHEZ MEERTENS, „Courses of Conflict”, 253-273; STAEHEL, HAMMETT, „For the Future of the Nation”, 32-41; TORSTI, „Segregated Education and Texts”, 65-82.

nome narativu sastavljenom od ključnih epizoda u povijesti nacije, stvarajući tako „prirodnu naciju” uz koju učenici mogu osjetiti pripadnost.<sup>11</sup> Takav pristup poučavanju povijesti u mnogim je zemljama aktualan i danas. No u brojnim je zemljama posljednjih godina došlo do znatnih rasprava i promjena. Te su rasprave najčešće bile usredotočene na svrhu poučavanja povijesti i na to kakva bi građanina takvo poučavanje trebalo stvoriti.

Iz tih rasprava pojavilo se više trendova, a za potrebe ovoga rada izdvojio sam tri. Primjerice, kako objašnjava povjesničarka Bellino, tradicionalna svrha nastave povijesti kao prenositelja kolektivnoga pamćenja i širenja nacionalno-narativnoga identiteta nestaje u nekim državama na Zapadu. Linearna pripovijest i dalje postoji, ali ne stvara više isključivo poslušne građane nego i one koji propitkuju. Takav se pristup najčešće pojavljuje u autoritarnim državama te ponegdje u onima koje su se nedavno suočile s nasilnim sukobima poput rata, genocida, okupacije i dr.<sup>12</sup> Drugo, takav donedavno dominantan narativni model poučavanja povijesti doveden je u pitanje pristupima utemeljenima u metodama historiografskih istraživanja. Prema takvu disciplinarnom (multiperspektivnom) pristupu temeljenom na istraživanju, učenici uče razumjeti povijest razvijajući vještine historiografske discipline.<sup>13</sup> Iz takva pristupa razvili su se suvremeni trendovi u nastavi povijesti koji se temelje na aktivnom konstruiranju znanja, usmjerenosti nastavnoga procesa na učenika, dimenzioniranju znanja i kognitivnih procesa te upućenosti na rezultate učenja. Učenike se potiče da rade na raznim izvorima, alternativnim perspektivama i propitkuju (u okviru svojih kognitivnih mogućnosti) svijet oko sebe te traže uzroke za događaje oko njih. Treće, veliku promjenu u nastavu povijesti donijela je i globalizacija. Ona je, recimo to tako, jedan od uzroka denacionalizacije poučavanja povijesti u mnogim zemljama. Tako u nekim obrazovnim sustavima povijest više nije sama sebi predmet učenja; umjesto toga uključuje se u predmete poput društvenih studija ili građanskoga odgoja.<sup>14</sup> Taj proces više je usredotočen na suvremenu povijest i društvo, a manje na pojam nacionalne države. Nacionalna se povijest stoga često poučava s lokalnom, regionalnom i globalnom poviješću i na taj se način širi pojam zajednica u kojima učenici sebe mogu zamisliti.<sup>15</sup> S obzirom na te promjene u poučavanju povijesti kao predmeta, najprije sam istražio koji su od tri opisana pristupa – nacionalno-narativni, disciplinarni (multiperspektivni) i globalizirani – evidentirani u pregledanim studijama i istraživanjima.

<sup>11</sup> CARRETERO, „Constructing Patriotism”, 28.

<sup>12</sup> BELLINO, *What Kind of History, for what Kind of Citizen?*, 34-36.

<sup>13</sup> Vidi više u: STRADLING, *Nastava europske povijesti 20. stoljeća*.

<sup>14</sup> HANSEN, „De-Nationalize History and What Have We Done?”, 19-20.

<sup>15</sup> McCULLY, „History teaching”, 146-148.

## Pristup poučavanju povijesti u zemljama iz analiziranih istraživanja

Većina istraživača tvrdi da postoji prevladavajući stav da disciplinarni pristup nudi najučinkovitiji način da nastava povijesti doprinese postkonfliktnom pomirenju. Unutar ovdje razmatranih istraživanja samo su Sjeverna Irska i Sjeverni (turski) Cipar prihvatili pristup sličan tome, ali s nekim manjim razlikama ovisno o kontekstu.<sup>16</sup> Na Sjevernom Cipru udžbenici povijesti predstavljeni 2004. slijede društveno-konstruktivistički model povijesti koji pokazuje da nacionalizam i nacionalni identitet nastaju u specifičnim povijesnim uvjetima te potiču učenike da razvijaju kritičko mišljenje i multiperspektivnost.<sup>17</sup> Treba to svakako sagledati u kontekstu referenduma koji se te godine održao na otoku, a na kojemu su Turci podržali plan Ujedinjenih naroda.

U obrazovanju Ruande i Gvatemale, u Peruu, Južnoafričkoj Republici i Jemenu poučavanje povijesti dio je kurikuluma društvenih studija. U tom je pristupu povijest jedno od glavnih usmjerenja ili disciplina iz kojih studenti uče o društvenim procesima. Na primjer, teme obuhvaćene jemenskim udžbenicima uključuju: doba geografskih otkrića (npr. Magellanovo putovanje); drevne civilizacije u Sjevernoj i Južnoj Americi; Jemen pod Osmanlijama; jemenska povijest XX. stoljeća. U Južnoafričkoj Republici društvene studije kreću se od nacističke Njemačke, američkoga pokreta za građanska prava, hladnoga rata do aparthejda u Južnoafričkoj Republici.<sup>18</sup>

U osnovnoškolskom obrazovanju u BiH, Libanonu, Šri Lanki i srednjoškolskom obrazovanju u Ruandi prevladavajući pristup poučavanju povijesti i dalje je tradicionalan – zasnovan na usvajanju nacionalnoga narativa. Premda taj pristup u nekim slučajevima (npr. Smjernice za nastavni plan i program povijesti u Ruandi) naginje modelu multiperspektivnosti, ti narativi i dalje su uglavnom usredotočeni na stvaranje tzv. domoljubnih nacionalista.<sup>19</sup>

<sup>16</sup> BARTON, McCULLY, „You can form your own point of view”, 144-146; KITSON, „History Teaching and Reconciliation in Northern Ireland”, 124; PAPADAKIS, „Narrative, memory and history education”, 130.

<sup>17</sup> PAPADAKIS, „Narrative, memory and history education”, 136; LATIF, „Dilemmas of Moving from the Divided Past”, 35-36.

<sup>18</sup> BELLINO, „Whose Past, whose Present?”, 141-143; OGLESBY, „Education Citizens in Postwar Guatemala”, 77; PAULSON, „History and hysteria”, 85; WELDON, „History Education and Democracy”, 83.

<sup>19</sup> FREEDMAN et al., „Public Education and Social Reconstruction in Bosnia Herzegovina and Croatia”, 246-248; STABBACK, „Curriculum Development”, 39; KING, *From Classrooms to Conflict in Rwanda*, 29-30.

Tablica 1. Pristupi poučavanju povijesti u državama u kojima su se nedavno dogodili nasilni sukobi (općenita razina)

<b>Globalizacijski pristup</b>	<b>Disciplinarni pristup</b>	<b>Pristup nacionalnoga narativa</b>
Gvatemala Peru Južnoafrička Republika Jemen	Sjeverni (turski) Cipar Sjeverna Irska	BiH Republika Cipar Ruanda Libanon Šri Lanka Izrael/Palestina

Ipak, ovakva kategorizacija ne mora nužno biti međusobno isključiva. Primjera radi, grčki sociolog Papadakis u svojim istraživanjima pronalazi trajni etnocentrizam u multiperspektivnim udžbenicima na Sjevernom Cipru. On u svojim radovima ne kritizira poučavanje samo na Sjevernom Cipru nego i u Republici Cipru i Grčkoj. U drugim se slučajevima poučavanje o nedavnome nasilnom sukobu oslanja na jedan, često pristrani narativ, kao što je slučaj u osnovnim školama u Ruandi. To sugerira da se unatoč dokazima o multiperspektivnosti ili kritičkom pristupu pojedinim temama pri opisima i kontekstualiziranju nedavnih nasilnih sukoba u udžbenicima negdje pristupa uporabom nacionalnih narativa.

Treba li (ili ne) uključiti nedavne nasilne sukobe u nastavu povijesti?

Teoretičari koji pišu o sjećanju, povijesti, nasilju i obrazovanju skreću pozornost na dugoročni utjecaj tih procesa na društvo te sugeriraju da je možda razumno očekivati da će neko vrijeme nakon nasilnoga sukoba i u slučajevima trajnoga nasilja takvi događaji ostati izvan kurikuluma.<sup>20</sup> Drugi pak sugeriraju da se vremenski okviri za uključivanje nasilnih sukoba u poučavanje povijesti mogu mijenjati, ili da se barem o tome trebaju povesti dodatne rasprave.<sup>21</sup> Ovdje proučena istraživanja daju miješanu sliku, no pokazuju da izmijenjeni kurikulumi nasilne sukobe u svoj sastav ne uključuju brzo i bez većih rasprava.

Prošlost nedavnih nasilnih sukoba uključena je u kurikulume u šest od dvanaest zemalja razmatranih u ovom radu, iako u nekim slučajevima nakon znatnoga odmaka. U Ruandi je moratorij na poučavanje o genocidu uveden odmah nakon genocida 1994. i nikad nije formalno ukinut iako su učinjeni neki važni naponi u tome iniciranjem mnoštva pitanja i mnogih polemika. Te inicijative uključuju smjernice za poučavanje povijesti na srednjoškolskoj razini, u kojima je građanski rat 1990. – 1994. i genocid Tutsija trebao dobiti

<sup>20</sup> Primjerice: JELIN, *State Repression and the Labors of Memory*, 48-49.

<sup>21</sup> COLE, „Transitional Justice and the Reform of History Education”, 117-118.

najviše nastavnih sati u odnosu na druga razdoblja povijesti Ruande.<sup>22</sup> Uvođenje nastave povijesti kasnilo je i u Južnoafričkoj Republici tijekom prijelaza iz aparthejda. Prvi nacionalni kurikulum nakon aparthejda, objavljen 1996., izbjegao se baviti traumatičnom prošlošću, trebao je „gledati u budućnost” i nije uključivao povijest kao nastavni predmet.<sup>23</sup> Međutim, revidirani kurikulum, objavljen 2003., „oblikovan je demokratskim raspravama koje su obrazovanje povijesti smatrale središnjim za razvoj moralnih vrijednosti kod mladih”<sup>24</sup>, a uključuje pouku o prošlosti aparthejda zemlje. U Republici Cipru, Izraelu, Peruu i Jemenu nedavni nasilni sukobi također su dio kurikuluma.

## Tišina o nedavnome nasilnom sukobu

Poseban su slučaj BiH i Sjeverna Irska jer one nemaju obavezan sadržaj o nedavnome nasilnom sukobu u nacionalnom kurikulumu. U BiH postoje tri paralelna obrazovna sustava i nastavna plana i programa, a naponi na izradi zajedničkoga kurikuluma koji bi uključivao rat 1991. – 1995. nisu uspjeli.<sup>25</sup> Nedavni nasilni sukobi ne nalaze se ni u obaveznom dijelu kurikuluma povijesti Sjeverne Irske. Poučavanje povijesti obavezno je do 14. godine, a kurikulum za tu fazu obrazovanja završava podjelom Irske 1922. godine. Osjetljiva i kontroverzna pitanja povezana s poviješću nasilnih sukoba u Sjevernoj Irskoj uključena su u nastavne jedinice, a novija povijest poput *Nevolja (The Troubles)* nije dio obaveznoga kurikuluma. Istraživanja metodičara nastave povijesti Kitson te Bartona i McCullyja problematiziraju graničnu točku iz 1922. i nastavne pristupe koji ne potiču studente na povezivanje prošlosti i sadašnjosti. Oni zaključuju da studenti takve veze uspostavljaju sami i da su one bez posredovanja učitelja vjerojatno vrlo selektivne i nekritične.<sup>26</sup> Takav se pristup čini vrlo problematičan jer često u obrazovanju učenika sudjeluje okolina (obitelj, prijatelji, lokalna zajednica, masovni mediji i dr.) u kojoj žive, što može imati negativan utjecaj na njihov daljnji razvoj.

Nedavni nasilni sukobi nisu obuhvaćeni nacionalnim kurikulumima Gvatemale, Libanona ili Šri Lanke. U Gvatemali ne postoje nacionalni standardi za poučavanje povijesti ili 34-godišnjega građanskog rata koji je završio 1996. godine. Napori ministarstva obrazovanja da se uvede udžbenik ili napiše kurikulum zaustavljeni su u parlamentu. U Gvatemali je bilo i izvjesnih rasprava o dugom građanskom ratu u zemlji u školama, ali se u nedostatku formalnoga i kritičkoga okvira održavaju postojeće društvene podjele, stvaraju novi prijelomi, a rat se mistificira.<sup>27</sup> U libanonskim udžbenicima ne raspravlja

<sup>22</sup> KING, „Memory Controversies in Post-Genocide Rwanda”, 295.

<sup>23</sup> WELDON, „History Education and Democracy”, 86.

<sup>24</sup> AHONEN, „Postconflict History education”, 96-97.

<sup>25</sup> AHONEN, „Postconflict History Education”, 90-103.

<sup>26</sup> BARTON, McCULLY, „You can form your own point of view”, 164-165; KITSON, „History Teaching and Reconciliation in Northern Ireland”, 146.

<sup>27</sup> OGLESBY, „Historical memory”, 184-186; VAN OMMERING, „Formal History Education in Lebanon”, 203; SÁNCHEZ MEERTENS, „Courses of Conflict”, 256.



se ni o desetljećima raznih nasilnih sukoba unutar zemlje, ni o nesigurnom položaju Libanona u dugotrajnome nasilnom sukobu na Bliskom istoku, ni o stotinama tisuća palestinskih izbjeglica koji nastanjuju gradove i ruralna područja širom zemlje. Rad na reviziji kurikuluma povijesti devedesetih nije uspio iskombinirati i uravnotežiti različite povijesne narative, iako su ti napori uspjeli uvesti zajednički kurikulum za građansko obrazovanje. U nedostatku službene povijesti učenicima nedostaje znanje i vještine za tumačenje tih događaja ili za njihovo stavljanje u kontekst.<sup>28</sup>

U Šri Lanki se poučavanje povijesti zaustavlja na 1979. godini, čime se isključuje veliki dio prošlosti države nakon neovisnosti i vrijeme u kojemu se provodilo sustavno nasilje. Ključni događaji nasilnih sukoba koji su se dogodili prije 1979. nisu navedeni u službenim udžbenicima povijesti koji se koriste u Šri Lanki, iako je u nekim udžbenicima u poučavanju jezika kratko spomenut tragičan etnički sukob. Istraživanja tih kurikuluma i udžbenika pokazuju da bolna kolektivna i individualna sjećanja stoje na putu rekonceptualizacije povijesti kao školskoga predmeta koji bi mogao olakšati socijalnu koheziju. Osim toga pronalaze i tihu reprodukciju nasilja u poučavanju i obrazovnom sustavu Šri Lanke.<sup>29</sup>

Pregledana istraživanja sugeriraju da izostanak rasprava o prošlosti nedavnih nasilnih sukoba u spomenutim zemljama ne koristi učenicima. Mladi su svjesni rasprava o nasilnoj prošlosti koje se događaju oko njih. Istraživanja ističu da mladi razvijaju vlastite narative i identificiraju se prema nasilnim sukobima usprkos formalnoj odsutnosti iz školskoga kurikuluma. Poučavanje povijesti koje se izričito bavi nasilnim sukobom moglo bi igrati ulogu u posredovanju u tom procesu radom na kontroverznom i osjetljivom materijalu, promičući raspravu i pružajući učenicima vještine za tumačenje i kontekstualizaciju susreta s nasilnom prošlošću izvan učionice.<sup>30</sup>

## Pristupi u kurikulumima koji su uključili nasilni sukob

U Republici Cipru, Izraelu, Peruu, Ruandi i Južnoafričkoj Republici nedavni ili trajni nasilni sukobi uključeni su u kurikulum kao tema obuhvaćena bilo poviješću kao predmetom (Republika Cipar, Izrael, srednjoškolsko obrazovanje u Ruandi) ili u društvenoj skupini predmeta (Peru, Južnoafrička Republika, Ruanda – osnovno obrazovanje). Kao što je spomenuto, u Gvatemali ne postoje formalne kurikularne upute za poučavanje o građanskom ratu, ali se o njemu poučava u sklopu drugih predmeta, primjerice materinjega jezika.

<sup>28</sup> FRAYHA, „Developing Curriculum”, 166-167.

<sup>29</sup> SÁNCHEZ MEERTENS, „Courses of Conflict”, 262.

<sup>30</sup> BARTON, McCULLY, „You can form your own point of view”, 180-181; KITSON, „History Teaching and Reconciliation in Northern Ireland”, 150; OGLESBY, „Historical memory”, 194; VAN OMMERING, „Formal History Education in Lebanon”, 206; SÁNCHEZ MEERTENS, „Courses of Conflict”, 266.

U Peruu i Gvatemali, gdje se povijest predaje u okviru društvenih predmeta, nedavni nasilni sukob poučava se usporedno s poučavanjem o ljudskim pravima. U Gvatemali uključivanje materijala o ratu služi kao uvod u mnogo širi koncept vezan uz građanski odgoj i obrazovanje. Povijest je u gvatemalskim udžbenicima za materinji jezik prikazana kao *uzorno sjećanje* te se koristi kao svojevrsan vodič za djelovanje u sadašnjosti i budućnosti. Iako takav pristup može imati potencijala, u gvatemalskom slučaju žrtve nasilja gube svoj identitet kao povijesni protagonisti jer se odgovornost za nasilni sukob pripisuje raširenoj kulturi nasilja koju su prihvatile sve društvene skupine. Ono što nedostaje jest rasprava o strukturnim uzrocima te prezentacija povijesnih aktera, ponajprije žrtava.<sup>31</sup>

U Peruu je nedavni nasilni sukob iz prošlosti dio kurikulumu društvenih znanosti u završnoj godini srednje škole, u sklopu teme o drugoj polovini XX. stoljeća: Peru i svijet. Kurikulum je oskudan; navodi samo da se od nastavnika očekuje da poučavaju o mirovnim procesima u Peruu, nasilju i unutarnjem nasilnom sukobu u suvremenom Peruu. Pristup iz udžbenika koji je odobrilo ministarstvo obrazovanja oslanja se na narativ o nasilnom sukobu dviju strana, koji nedužne i nemoćne žrtve stavlja između fanatičnih terorista i peruanskih oružanih snaga koje djeluju u nepostojećim i nikad ponovljivim uvjetima. Takav pristup, slično kao u Gvatemali, ne prepoznaje načine na koje su žrtve također pregovarale, tolerirale, surađivale i odupirale se svakodnevnoj prisutnosti naoružanih pobunjenika ili državnih snaga. Nadalje, to stvara objašnjenje nasilnoga sukoba kao svojevrsnu iznimku nepovezanu sa strukturnim društvenim nejednakostima i rasizmom, koje mnogi povjesničari navode kao stvarne uzroke događaja u Peruu.<sup>32</sup>

Poučavanje povijesti u Južnoafričkoj Republici dio je kurikulumu usmjerenog na vrijednosti. Dileme koje ova orijentacija postavlja u smislu prirode i svrhe povijesti riješene su istraživačkim pristupom obrazovanju.<sup>33</sup> Barem na deklarativnoj i razini dokumenata, jer u praksi pozivi na očuvanje ljudskih prava i pokušaj da univerzalna prava postanu jezgrom južnoafričkoga građanstva prevladavaju nad poučavanjem o prošlosti aparthejda u zemlji. Udžbenici tu povijest opisuju vrlo činjeničnim i odlučno apolitičnim tonovima, ne baveći se bolom žrtava i nepravdom sustava. U skladu s kurikulumom, mladi građani Južnoafričke Republike trebaju biti ekonomski produktivni i postavljati malo zahtjeva državi unatoč neprekidnoj društvenoj i prostornoj segregaciji i dubokim nejednakostima koje i danas ograničavaju i onemogućuju mogućnosti mladih.<sup>34</sup>

Situacija u te tri zemlje može se okarakterizirati kao pokušaj da se nedavna nasilna prošlost učini *upotrebljivom* za sadašnjost relevantnim lekcijama.

<sup>31</sup> OGLESBY, „Historical memory”, 200.

<sup>32</sup> PAULSON, „History and hysteria”, 89-91.

<sup>33</sup> WELDON, „History Education and Democracy”, 89.

<sup>34</sup> STAEHELI, HAMMETT, „For the Future of the Nation”, 38.

jama koje nadilaze povijesni kontekst.<sup>35</sup> Kao što objašnjava Bellino na primjeru Gvatemale, prošlost korisna za sadašnju i buduću izgradnju identiteta i građansku povezanost uključuje oblikovanje kurikuluma povijesti oko neke vrste najbolje, i svakako najprihvatljivije, priče nacije. U tim slučajevima takva priča pretpostavlja mir kao *status quo* protiv kojega politika sukoba i nepravde ne može. Ovdje je cilj, kako pokazuju opisani slučajevi, povijesna točnost, ali nedostaju važne više razine, poput poticanja kritičkoga promišljanja kod učenika ili davanja glasa žrtvama i u programskim dokumentima i u učionici. Poučavanje povijesti bavi se nedavnim sukobom, no ne uključuje njegove suštinske uzroke te ignorira kako se nepravde nastavljaju u sadašnjosti.<sup>36</sup> On je prikazan kao izniman trenutak, nešto što je nadvladala sadašnjost: demokracija, aktivno građanstvo i kultura mira. Hoće li takvi narativi uspjeti graditi bolje društvo u Gvatemali, Peruu ili Južnoafričkoj Republici, gdje nepravde i nejednakosti vezane uz nasilni sukob i dalje traju, ostaje otvoreno pitanje.

### Mitsko ujedinjenje – službeni narativ

U Ruandi postoji velika razlika između s jedne strane kurikularnih smjernica i obrazovnih inicijativa koje potiču kritičko razmišljanje i aktivnu raspravu i s druge strane jedinstvenih narativa o povijesti zemlje i genocidu iz 1994. godine. Službeni narativ stvorila je vlada stranke Patriotskoga fronta, a poučava se u školama, na spomen-obilježjima genocida i lokalnim obilježavanjima zločina.<sup>37</sup> Takav narativ, po službenoj verziji povijesti, počinje u pretkolonijalno vrijeme, kad su Ruandani bili miroljubivi narod koji je živio zajedno. Genocid iz 1994. i građanski rat objašnjavaju se kao manipulacija etničkim pripadnostima i nasljeđe kolonijalne vladavine. Mit o idealiziranom ranom životu etničkoga jedinstva u kurikulumima također je vizija kojoj će se Ruanda nakon genocida sada vratiti.<sup>38</sup> Neophodnost jedinstva koristi se da bi se opravdala trenutačna situacija, u kojoj je rasprava o etničkoj pripadnosti zabranjena, a mnogi građani doživljavaju cenzuru i samocenzuru te strahuju da će ih optužiti za podjelu društva i podržavanje genocidne ideologije.<sup>39</sup>

Takav previše pojednostavnjen narativ snažno se odražava u smjernicama za poučavanje povijesti u srednjim školama, pa čak i na određeni stupanj, u suradničkim međunarodnim projektima o poučavanju genocida koje je na kraju zaustavila vlada.<sup>40</sup> Istraživači ističu niz problema s Ruandinim pristupom jedinstvene povijesti. Prvo, upozoravaju na nedosljednosti između tadašnjega vladina narativa ruandske povijesti i povijesnih izvora. Drugo, strogo name-

<sup>35</sup> WILLIAMS, *(Re)constructing memory*, 28-29.

<sup>36</sup> BELLINO, *What Kind of History, for what Kind of Citizen?*, 39-46.

<sup>37</sup> KING, „Memory Controversies in Post-Genocide Rwanda”, 306; BUCKLEY-ZISTEL, „Nation, Narration, Unification?”, 35.

<sup>38</sup> WEINSTEIN, FREEDMAN, HUGHSON, „Challenges Facing Education Systems”, 55-56.

<sup>39</sup> KING, *From Classrooms to Conflict in Rwanda*, 48-50.

<sup>40</sup> *Isto*, 61-62.

tanje jedinstvenoga narativa i isključivanje svake alternative u suprotnosti je s drugim ciljem postkonfliktne reforme obrazovanja u Ruandi, koja je, barem deklarativno, prihvatila suvremene nastavne metode koje potiču vještine poput primjerice kritičkoga razmišljanja. Te namjere, očite u pisanim tekstovima, ostaju odvojene od provedbe u nastavi. Treće, upotreba takva narativa za opravdanje zabrane javne etničke identifikacije zanemaruje činjenicu da etnička pripadnost ostaje, po mnogim sociološkim istraživanjima, najvažnija kategorija za mnoge Ruandane. Konačno, ne i najmanje važno, takav službeni narativ selektivno ističe jedna civilna sjećanja na nasilje, a druga potiskuje.<sup>41</sup>

I u Jemenu nalazimo nacionalnu pripovijest podržanu od vlade koja ne prikazuje stvarne povijesne događaje. Narativ se temelji na drevnom podrijetlu Jemena i njegovu inherentnom jedinstvu. Udžbenici započinju jemensku povijest prije otprilike 3000 godina i koriste drevna carstva da bi iznosili tvrdnje o prirodi jemenskih naroda i nacije i sugerirali da su moderna jemenska vlada i jemenski građani nasljednici tih država i naroda. Razdoblje od sredine 1960-ih do 1990-ih, kada su Arapska republika Jemen i Narodna Demokratska Republika Jemen postojale kao dvije odvojene države, spominje se u udžbenicima. Međutim, oni zapravo ne opisuju dvije države i njihovu gotovo tridesetogodišnju prošlost neovisnoga postojanja prije ujedinjenja. Razdoblje s dvije države, pogranični ratovi koji su se tada vodili i politički procesi uključeni u ujedinjenje ne spominju se. Umjesto toga naglašava se volja naroda da ponovno ujedini zemlju unatoč dugim godinama razdvojenosti. Jemenski građanski rat 1994. spominje se kao kratka prijetnja jedinstvu na čelu sa secesionističkim izdajicama. Ni sadašnje napetosti u sjevernom i južnom Jemenu ne postoje u narativu koji promiče nacionalno jedinstvo.<sup>42</sup> I u Jemenu i u Ruandi službeni narativ odozgo prema dolje utemeljen je na mitskom drevnom jedinstvu.<sup>43</sup> Ono je ključno oružje vladā u prvom desetljeću novoga tisućljeća, koje se sve više opisuju kao autoritarne. U tim bi slučajevima ta tendencija vlasti mogla pomoći objasniti tradicionalniji pristup u prenošenju takva narativa. Povrh zabrinutosti zbog takva pristupa, on ne otvara pomirbeni potencijal poučavanja povijesti, koji barem dijelom počiva na omogućavanju dijaloga i produktivnom sučeljavanju nekad sukobljenih strana.

## Narativi i naponi da ih se promijeni

U BiH, u oba dijela Cipra i na prostoru Izraela i Palestinske autonomne oblasti istraživanja ističu postojanost narativa koji su povezani i održavaju određene identitetske zajednice. Ti narativi konstruiraju snažne identitete unutar i izvan skupina i legitimiraju žrtvu i nadmoć. Naglašavaju tvrdnje

<sup>41</sup> BUCKLEY-ZISTEL, „Nation, Narration, Unification?“, 44.

<sup>42</sup> YOUNG, „Unifying History“, 25-26.

<sup>43</sup> BUCKLEY-ZISTEL, „Nation, Narration, Unification?“, 49-50; YOUNG, „Unifying History“, 31.

unutar skupine – kako piše Latif na primjeru Cipra, sukobljeni povijesni narativi svake zajednice uzimaju zdravo za gotovo da im Cipar pripada na povijesnim osnovama. To su povijesti odozgo koje su političke, no nemaju nužno širi društveni legitimitet. U slučaju Cipra ističe se da su povijesne pripovijesti ciparskih Grka i ciparskih Turaka toliko prožete ratom da se on pojavljuje kao pokretač povijesti do točke da se naturalizira kao neizbježna karakteristika ljudi.<sup>44</sup> U BiH, gdje Hrvati, Srbi i Bošnjaci imaju zasebne nastavne programe, obično su pripadnici drugih nacionalnih grupa u zemlji predstavljeni kroz neprijateljske slike i predrasude.<sup>45</sup> U Izraelu su novi udžbenici povijesti nastali nakon Sporazuma iz Osla 1993. s ciljem da se otvore ciljevi i sadržaj kurikuluma povijesti koji će se uskladiti s političkim okruženjem u skladu s rješavanjem nasilnoga sukoba i uspostave dijaloga. Iako su novi udžbenici otvoreniji i složeniji od prijašnjih, analize i dalje pronalaze jedinstvenu etnonacionalnu naraciju koja štiti nacionalne cionističke vrijednosti i ne ostavlja mjesta za bavljenje legitimitetom palestinskih narativa.<sup>46</sup>

U sva su tri slučaja učinjeni naponi za ispitivanje i suprotstavljanje tih narativa, uključujući i reviziju udžbenika, no većih promjena nije bilo. Formalni naponi u izradi usklađenoga kurikuluma tijekom 2000-ih u BiH nisu uspjeli, iako se neformalne inicijative nastavljaju. Potpuna promjena udžbenika povijesti na Cipru uslijedila je nakon političke promjene na Sjevernom (turskom) Cipru, a udžbenici su predstavljeni 2004. uoči referenduma o ujedinjenju otoka. Oni pristupaju naciji, nacionalizmu i identitetu različito od prijašnjih narativa, fokusirajući se na Cipar (umjesto Turske), prikazujući nacionalizam uglavnom negativno i izbjegavajući esencijalistička predstavljanja etničkih skupina. Prošlost više nije monolitna priča o sukobu; umjesto toga svjesni se naglasak stavlja na primjere suživota i suradnje. U posljednjim istraživanjima uočeno je nekoliko općih slabosti u novim udžbenicima, uključujući dugotrajni etnocentrizam, no u mnogo manjoj mjeri nego prije.<sup>47</sup> Većih promjena u narativima izraelskih i palestinskih udžbenika nema ni po nedavno objavljenim istraživanjima. Izraelski i palestinski udžbenici i dalje se temelje na sukobljavanju i ratu te prikazu „drugih” izrazito negativno, a isto se događa i u samoj praksi.<sup>48</sup>

## Hrvatski slučaj

Ono što sa sigurnošću možemo tvrditi na temelju prošlih iskustava jest da je Domovinski rat postao dio udžbenika u Hrvatskoj već dok je trajao. To je svakako rijedak primjer. U prvoj polovini devedesetih, pogotovo u kontekstu

<sup>44</sup> PAPADAKIS, „Narrative, memory and history education”, 141-142.

<sup>45</sup> TORSTI, „How to Deal with a Difficult Past?”, 81; TORSTI, „Segregated Education and Texts”, 68-69.

<sup>46</sup> AL-HAJ, „National Ethos, Multicultural Education”, 70-72.

<sup>47</sup> PAPADAKIS, „Narrative, memory and history education”, 146-148.

<sup>48</sup> OSBORN, „Constructing Israeli and Palestinian Identity”, 28.

rata, sva su važnija pitanja obrazovanja stavljena na stranu. Tako je bilo i s nastavom povijesti, koja je bila jedan od tzv. nacionalnih predmeta.<sup>49</sup> Prve veće promjene u nastavi povijesti dogodile su se 1991., međutim sam rat još nije bio dio planova i programa – sasvim logično jer još nije počeo kad je novi plan i program objavljen. U kontekstu rata važnije je ime Ive Perića, autora udžbenika za osmi razred osnovne škole iz 1992., koji je u svojem udžbeniku pisao i o događajima kojima je bio suvremenik.<sup>50</sup> Ostaje, naravno, upitno koliko je taj udžbenik mogao biti objektivan pri opisu nekoliko prvih godina devedesetih s obzirom na to da je nastao upravo u tom razdoblju. To upućuje na očiti zaključak da tvorci obrazovne politike nisu imali dilemu treba li, tada suvremeni, rat odmah uključiti i u obrazovanje i nastavu povijesti. Ta je odluka donesena na razini vlasti, bez ikakve rasprave, te se u nastavi koristio samo jedan udžbenik u osnovnim školama. Nastavni plan i program iz 1995. za nastavu povijesti rađen je po već postojećim strukturama udžbenika, uključujući i Perićev. Domovinski rat tako je (p)ostao dijelom svih kasnijih nastavnih planova i programa povijesti, a njegov je dio i danas, u novom kurikulumu. Bez obzira na važnost rata u stvaranju RH, podsjećam na prije spomenute primjere gdje su tvorci obrazovne politike takve recentne nasilne sukobe odlučili izostaviti iz poučavanja na nastavi povijesti upravo zbog traumatičnih iskustava koje je društvo prošlo te su kasnije prišli reviziji takva stanja.

Sva istraživanja prethodnih nastavnih planova i programa (iz devedesetih, za osnovnu i srednju školu) te udžbenika koji su proizašli iz njih jasno pokazuju da je u RH tada prihvaćen narativ usmjeren izgradnji nacionalne države i građanina u skladu s takvom idejom. Udžbenici su gradili narativ suprotstavljanjem *nas* i *drugih* te na svojevrsnome mitu o tisućljetnoj borbi za hrvatsku državu.<sup>51</sup> Već tada je postavljen presedan od kojega bi bilo teško ili nemoguće, u političkome smislu, odustati. Prva veća reforma počela je 2005. eksperimentalnim provođenjem Hrvatskoga nacionalnoga obrazovnog standarda (HNOS) u 49 škola, a iduće godine njegovim uvođenjem u sve osnovne škole.<sup>52</sup> Na razini srednjih škola nije bilo promjena. Tada su neki noviji udžbenici povijesti pokazali tendencije djelomičnoga usvajanja modernijih didaktičkih pristupa.<sup>53</sup>

Da je nastava povijesti bila „vruća” tema u hrvatskoj javnosti početkom novoga tisućljeća pokazuje nam i slučaj *Dodatak* iz 2005. godine. Tada je istekao moratorij na poučavanje suvremene povijesti u srpskim školama u RH. U

<sup>49</sup> Osim povijesti, skupinu nacionalnih predmeta činili su Hrvatski jezik, Geografija i Glazbena kultura, a služili su za izgradnju nacionalnoga identiteta među učenicima.

<sup>50</sup> PERIĆ, *Povijest za VIII. razred osnovne škole*, 142.

<sup>51</sup> Za prijašnje kurikulume vidi više primjerice u: NAJBAR-AGIČIĆ, AGIČIĆ, „Nastava povijesti u Republici Hrvatskoj i njezina zlouporaba”; KOREN, „Promjene u nastavnom planu i programu”; BARANOVIĆ, KOREN, „What Kind of History Education Do We Have”.

<sup>52</sup> „Nastavni plan i program za osnovnu školu”, *Narodne novine* (Zagreb), 102 (2006), pristup ostvaren 10. 10. 2020., [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2006\\_09\\_102\\_2319.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2006_09_102_2319.html).

<sup>53</sup> Vidi više u: ŠVIGIR, „Slika ‘drugoga’”, 130.

sklopu Erdutskoga sporazuma između Vlade RH i Privremene uprave Ujedinjenih naroda za istočnu Slavoniju, Baranju i zapadni Srijem iz 1997., kojim je Podunavlje reintegrirano u RH, Vlada RH izdala je Deklaraciju o priznavanju obrazovnih prava za manjine u istočnoj Slavoniji, Baranji i zapadnom Srijemu. Njome je predviđeno da će se u školama u Podunavlju uvesti moratorij na poučavanje suvremene povijesti od 1988. do 1997. koji će ostati na snazi pet godina. *Dodatak udžbenicima za najnoviju povijest*<sup>54</sup> bio je priručnik za nastavu povijesti koji je naručilo Ministarstvo znanosti, prosvjete i športa nakon što je prestao vrijediti petogodišnji moratorij. Nakon žustre rasprave u stručnoj javnosti o samom sadržaju metodičkoga priručnika te što (ne) implicira, Ministarstvo je odustalo od *Dodatka*. Zamjerke priručniku dijela povjesničara išle su u smjeru „relativiziranja povijesne istine”.<sup>55</sup> Već je to pokazalo ozbiljan nedostatak bilo kakva konsenzusa među povjesničarima o svrsi poučavanja povijesti. Što se tiče širih obrazovnih reformi, Nacionalni okvirni kurikulum (NOK) iz 2010. predlagao je desetogodišnje obavezno školovanje, koje nikad nije uvedeno. Osim toga, najvažniji dokumenti razlikovali su se u metodologiji, a predmetni kurikulumi razlikovali su se čak i u definiranju ciljeva i svrhe obrazovanja. Posljednji krug većih reformi započeo je 2015. pod nazivom Cjelovita kurikularna reforma (CKR).

U hrvatskoj je javnosti nastava povijesti ponovno bila u središtu zanimanja 2019. godine. Nakon parlamentarnih izbora 2015. i dolaskom na vlast koalicije vođene Tomislavom Karamarkom u prvoj polovini 2016. započele su velike debate o CKR-u te pojedinim kurikuluma, među njima i kurikulumu povijesti.<sup>56</sup> Prijepori oko novoga kurikuluma povijesti nisu se stišavali ni idućih godina<sup>57</sup>, a prvotna verzija predloženoga kurikuluma doživjela je znatne promjene i kao takva ušla u škole.<sup>58</sup> Po novom kurikulumu nastali su i novi udžbenici povijesti (zasad za 5., 6. i 7. razred), no ozbiljnijih istraživanja samoga kurikuluma iz 2019. i njegova utjecaja na promjene o poučavanju Domovinskoga rata još nema. Udžbenici u kojima će se nalaziti ova tema tek su u fazi izrade te će biti u uporabi u školskoj godini 2021./2022. Te debate pokazale su da među povjesničarima i danas postoje veliki prijepori o tome kako uopće treba izgledati kurikulum povijesti te koji mu je cilj i svrha, što svakako može imati velike implikacije i na to kako poučavati o, primjerice, Domovinskom ratu. Prijedlog kurikuluma podijelio je i nastavničku populaciju, no pažljivim čitanjem javnoga savjetovanja može se primijetiti da dobar dio nastavnika

<sup>54</sup> KOREN, NAJBAR-AGIČIĆ, JAKOVINA, *Dodatak udžbenicima za najnoviju povijest*.

<sup>55</sup> Vidi više u: SKENDEROVIĆ, JAREB, ARTUKOVIĆ, *Multiperspektivnost ili relativiziranje?*

<sup>56</sup> Vidi više u: KOREN, „History, Identity, and Curricula”, 87-112.

<sup>57</sup> Vidi više primjerice u: KRŠUL, „Studenti i profesori s Filozofskog traže odgodu primjene kurikuluma povijesti”; VIŠTICA, „Premijerov savjetnik za kurikulum Radovan Fuchs o javnoj raspravi”.

<sup>58</sup> „Kurikulum za nastavni predmet Povijest za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj”, *Narodne novine*, 27 (2019), pristup ostvaren 12. 11. 2020., [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019\\_03\\_27\\_557.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_03_27_557.html).

nije bio zadovoljan prijedlogom kurikulumu.<sup>59</sup> Kako u programskim dokumentima Ministarstva znanosti i obrazovanja stoji da će se predmetni kurikulumi mijenjati svakih nekoliko godina, ostaje vidjeti što nam nosi vrijeme.

Novi kurikulum iz 2019. predvidio je za 8. razred (u kojemu se uči o Domovinskom ratu) *Sadržaje za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda* te daje *Preporuke za izborne teme*. Glede ishoda kurikulum je općenito vrlo ambiciozan, pa se od učenika 8. razreda očekuje da primjerice „interpretira vojno-političke sporazume, uzroke i tijek Drugoga svjetskog rata na području svijeta, Europe i Hrvatske” ili „analizira utjecaj političkih promjena nastalih slomom komunističkih režima u Europi na stvaranje samostalne Republike Hrvatske”. U kontekstu Domovinskoga rata učenici bi trebali „objašnjavati uzroke, tijek, karakter i posljedice Domovinskoga rata”.<sup>60</sup> Kad govorimo o obaveznim sadržajima (temama), Domovinski rat jasno je naveden u dva: *Stradanja stanovništva i ratna razaranja tijekom Domovinskoga rata* (u domeni Društvo) i *Domovinski rat 1991. – 1995. Velikosrpska agresija. Obrana i okupacija Vukovara. Područje RH i BiH – jedinstveno ratište. Oslobodilačke operacije hrvatske vojske i policije: Maslenica, Bljesak, Oluja. Erdutski sporazum i mirna reintegracija hrvatskog Podunavlja. Daytonski sporazum* (u domeni Politika). Sama imena govore o obimnosti sadržaja za koji se očekuje da ga nastavnici prođu s učenicima.

Kurikulum navodi i tehničke koncepte u nastavi povijesti, pa je tako jasno da uzroci i posljedice iz ove formulacije spadaju u istoimeni tehnički koncept i da formulacija *tijek* spada u koncept vrijeme i prostor, no karakter se u kurikulumu više ne spominje, te se može otvoriti i pitanje u kojem se smislu ova formulacija koristi. Razni povjesničari različito gledaju na taj pojam, što je jasno vidljivo u njihovim javnim sučeljavanjima i raspravama.<sup>61</sup> Iz sadržaja za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda, gdje stoji „Domovinski rat 1991. – 1995. **Velikosrpska agresija. Obrana i okupacija Vukovara. Područje RH i BiH – jedinstveno ratište. Oslobodilačke operacije hrvatske vojske i policije: Maslenica, Bljesak, Oluja** [...]” (istaknuo D. Š.), možemo izvesti i zaključak o karakteru Domovinskoga rata. Time je u sam dokument uvrštena interpretacija rata autora dokumenta: Domovinski rat je oslobodilački, na RH je izvršena velikosrpska agresija, a RH i BiH tvore jedinstveno ratište. To je u skladu s primjerice – što je na Vladinu profilu na *Twitteru* 15. ožujka 2019. potvrdio i premijer RH – političkim dokumentima poput Deklaracije o Domovinskom ratu, no ostaje otvoreno pitanje je li u skladu s modernom nastavom povijesti. Osim

<sup>59</sup> „Savjetovanje sa zainteresiranom javnosti o nacrtu odluke o donošenju kurikulumu za nastavni predmet Povijest za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj”.

<sup>60</sup> „Kurikulum za nastavni predmet Povijest za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj”, *Narodne novine*, 27 (2019), [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019\\_03\\_27\\_557.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_03_27_557.html).

<sup>61</sup> Žarko IVKOVIĆ, „Je li Domovinski rat bio i građanski? Jesu li ustaški i partizanski zločini jednaki?”, *Večernji list* (Zagreb), online izdanje, 2. 11. 2019., pristup ostvaren 13. 12. 2020., Je li Domovinski rat bio i građanski? Jesu li ustaški i partizanski zločini jednaki? – *Večernji.hr* ([vecernji.hr](http://vecernji.hr)) ili L. F. / HINA, „Srpsko društvo organiziralo tribinu o Domovinskom ratu”.



toga, ime drugoga obaveznog sadržaja implicira i poruke o kojima još uvijek ima prijepora među povjesničarima u RH – primjerice, je li područje RH i BiH jedinstveno ratište. Već samom ovakvom postavkom jasno je da kurikulum ne daje prostora za primjerice poučavanje o različitim interpretacijama.

Najveći problem u poučavanju povijesti u osnovnim školama mogla bi biti količina sadržaja i ishoda koje bi učenici trebali usvojiti po novome kurikulumu. Naime, kurikulum je koncipiran tako da u osnovnoj školi tijekom nastavne godine treba obraditi 16 obaveznih i dvije izborne teme. Potpuno je jasno da je takva količina nastavnih sadržaja za 8. razred iznimno opširna te obuhvaća veliki broj tema koje treba obraditi i proći, pa se otvara sasvim legitimno pitanje: može li se u 70 sati godišnje obraditi tolika količina nastavnih sadržaja propisana kurikulumom? Ne samo obraditi tako da učenici usvoje osnovno znanje (primjerice činjenično), nego u isto vrijeme, kako stoji u kurikulumu, razvijati „vještine uz uporabu tehničkih koncepata: *vrijeme i prostor, uzroci i posljedice, kontinuiteti i promjene, rad s povijesnim izvorima, povijesna perspektiva te usporedba i sučeljavanje*. Tehničke koncepte treba tijekom procesa poučavanja i učenja učestalo kombinirati i mijenjati jer se na taj način razvija konvergentno i divergentno mišljenje”. U tom smislu gotovo da nije napravljen nikakav iskorak u odnosu na prethodne slične dokumente (nastavne planove i programe) osim što su dodane ovakve formulacije za koje je upitno koliko su ostvarive u nastavi. Primjerice, nastavni plan i program iz 2006. za povijest predviđa 11 obaveznih tema i nudi pet izbornih tema. Da su učitelji tada obrađivali i sve izborne teme, to bi značilo obradu 16 tema.<sup>62</sup> Takav pristup otvara pitanje može li se jednoj toliko kompleksnoj temi poput Domovinskoga rata (za koju su potrebna i mnoga predznanja – odlično poznavanje položaja RH u socijalističkoj Jugoslaviji, razumijevanje procesa koji su se događali u osamdesetima i početkom devedesetih u drugim jugoslavenkim republikama itd.), u nedostatku vremena, pristupiti metodama suvremene nastave povijesti.

Zbog takva pristupa cjelokupnom poučavanju povijesti koja se obrađuje u 8. razredu nameće se zaključak da nastavnici najvjerojatnije toj temi pristupaju tako da ju, u nedostatku vremena, obrade površno ili na brzinu. U gimnazijama bi taj problem mogao biti i veći, bez obzira na nešto veću satnicu u općim gimnazijama. Ipak, da bismo u to bili potpuno sigurni, potrebna su nam istraživanja prakse u nastavi povijesti, tj. odgojno-obrazovnoga procesa u samoj učionici. Takva istraživanja napravljena su u zemljama i na prostora koje obuhvaća ovaj rad, pa se slične metode mogu koristiti i u RH. Ona su nam potrebna da bismo o tim teškim temama mogli raspravljati na temelju podataka i rezultata koji će iz njih proizaći. Mogu nam pomoći u mogućim izmjenama kurikuluma koje će koristiti svima u obrazovanju, a onda i društvu u cjelini.

<sup>62</sup> „Nastavni plan i program za osnovnu školu”, *Narodne novine*, 102 (2006), [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2006\\_09\\_102\\_2319.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2006_09_102_2319.html).“

Sagledavajući odgojno-obrazovne ciljeve učenja i poučavanja, primjerice: „2. Sagledava prošlost koristeći se vještinama i tehničkim konceptima vremena i prostora, uzroka i posljedica, kontinuiteta i promjena, rada s povijesnim izvorima, povijesne perspektive te usporedbe i sučeljavanja” ili „3. Oblikuje istraživačko pitanje u svrhu aktivnog učenja koje proizlazi iz povijesnih sadržaja te argumentirano raspravlja uz prihvaćanje različitih utemeljenih stajališta” ili „5. Koristi se znanjem i vještinama stečenim učenjem povijesti kako bi ostvario osobne potencijale te odgovorno djelovao u javnome životu lokalne, nacionalne, europske i globalne zajednice”, kurikulum bismo na deklarativnoj razini mogli svrstati u disciplinarni pristup iz tablice 1. Međutim, ako te ciljeve stavimo u kontekst poučavanja o Domovinskom ratu, tada svaki zaključak upućuje na to da su vrlo male ili nikakve šanse da se oni u nastavi uistinu ostvare te da se bilo kakva vrsta disciplinarnoga pristupa i koristi slijedeći sam kurikulum. Razlozi za to već su izneseni, ali ponavljam ih: količina nastavnih sadržaja u 8. razredu propisanih kurikulumom, satnica predmeta Povijest te propisana razrada ishoda kao i sadržaja kojima bi se ciljevi trebali ostvariti. Vratimo li se na trenutak na spomenuto pitanje karaktera Domovinskoga rata, ostaje upitno kako će učenici primjerice u ovoj temi ispuniti 3. cilj te „oblikovati istraživačko pitanje u svrhu aktivnog učenja koje proizlazi iz povijesnih sadržaja te argumentirano raspravljati uz prihvaćanje različitih utemeljenih stajališta” kad autori kurikulumu *de facto* nude svoju interpretaciju u kurikulumu.

Sva istraživanja udžbenika i planova i programa iz prijašnjih razdoblja suvremene hrvatske povijesti govore o pristupu koji se temeljio na stvaranju nacionalnoga identiteta. Od devedesetih naovamo napravljeni su i pozitivni pomaci u tom kontekstu, no analizom ishoda i sadržaja vezanih uz Domovinski rat te načina na koji su pisani zaključujem da bi ovako postavljen kurikulum trebalo svrstati, u skladu s tablicom 1, u pristup nacionalnoga narativa, bar dok se ne provedu istraživanja prakse i novih udžbenika koji nastaju po kurikulumu.

## Pozitivni pristupi i izazovi

Zaključujem ovaj rad ističući neke pozitivne pristupe koji pokazuju kako bi poučavanje povijesti moglo doprinijeti razvoju društva. Do danas se nijedan od opisanih pristupa ne primjenjuje sveobuhvatno u obrazovnom sustavu kao pristup poučavanja povijesti nasilnoga sukoba. To što su u istraživanjima često identificirani kao obećavajući sugerira da bi ih trebalo razmotriti sveobuhvatnije. Primjerice, mnogi su slučajevi projekata zajedničkih udžbenika povijesti u Europi, na Balkanu, Kavkazu, Dalekom istoku i Bliskom istoku.<sup>63</sup> Oni ne moraju imati službeni legitimitet iskazan u kurikulumima, a neki od njih su više, a neki manje uspješni. To su ponekad veliki državni projekti po-

<sup>63</sup> KOROSTELINA, LASSIG, „History education and postconflict reconciliation”, 46.

put zajedničkoga francusko-njemačkog, njemačko-poljskog i kinesko-japan-sko-južnokorejskog udžbenika. U drugim slučajevima podijeljene skupine nastoje zajedno razviti udžbenik na principu *naučiti jedni druge vlastiti povijesni narativ*, npr. na prostoru Izraela i Palestine. Iako su teški i često neuspješni, ti su procesi sami po sebi potencijalno pomirljivi. Čini se da takvi napori postaju sve češći te mogu biti povezani s denacionalizacijom povijesti.<sup>64</sup> Svaka-ko treba posvetiti pozornost takvim procesima i ishodima, imajući u vidu, naravno, uobičajeni oprez glede metodičke vrijednosti takvih udžbenika i/ili priručnika. Pored tih pozitivnih pristupa, tijekom analize istraživanja iz ova-ga rada uočeni su brojni izazovi. Tako se ističe utjecaj širih društvenih odluka o obrazovnim prioritetima i organizaciji u postkonfliktnim područjima te mogućnosti da kurikulumi doprinesu izgradnji mira i poticanju pomirenja. Mnogi pokazuju da bi didaktika povijesti kao svojevrсна disciplina u mnogim takvim područjima trebala imati prednost u odnosu na revizije kurikuluma u političkom smislu. Postoji i zabrinutost da učitelji povijesti potiču nekritičko razmišljanje i ne dovode u pitanje autoritet na mnogim prostorima zahvaće-nim nedavnim nasilnim sukobima.<sup>65</sup>

Istraživanja naglašavaju da vlastiti identitet i iskustva učitelja također utječu na njihovu sposobnost i spremnost poučavanja o nedavnome nasilnom sukobu, negdje više u pozitivnom, a negdje više u negativnom kontekstu. Pri-mjerice, postgenocidni obrazovni sustav Ruande uključuje učitelje optužene za zločine genocida, povratnike koji su dugo boravili u inozemstvu i nestruč-ne učitelje, od kojih se očekuje da postanu pozitivni primjeri promjene.<sup>66</sup> Vla-stiti stavovi i način predavanja učitelja mogu odražavati osobnu traumu i/ili diskurs sukoba koji je neprimjeren, a koji unose u učionicu. U Gvatemali su pak istraživanja pokazala da su učitelji iz ruralnih sredina uključeni u gra-đanski rat bili skloniji koristiti vlastito sjećanje da aktivno uključe učenike u raspravu o nedavnom sukobu od njihovih gradskih kolega.<sup>67</sup> Što je s hrvat-skim učiteljima povijesti koji su, na žalost, bili uključeni u strahote ratova? Kako oni poučavaju, primjerice, o Domovinskom ratu? To je svakako tema koju bi trebalo dodatno istražiti, a koju godinama nismo dotaknuli. Ni prak-su na nastavi povijesti općenito, ni praksu u poučavanju o temama koje bez ikakve dvojbe izazivaju emocije kod svih aktera (učitelji, roditelji, učenici). I stručna usavršavanja vezana uz Domovinski rat bave se najčešće političkim događajima, a rjeđe smjericama kako poučavati o temama poput prognai-ka, zločina, nasilja ili silovanja. Otvoriti se može i pitanje inicijalnoga obra-zovanja nastavnika povijesti – na mnogobrojnim odsjecima za povijest diljem države jasno je da su takve teme slabo zastupljene.

S obzirom na ove probleme s identitetom i kapacitetima, usavršavanje nastavnika preporuka je za ovakvu vrstu poučavanja. Nedostatak seminara

<sup>64</sup> ROHDE, „Learning Each Other’s Historical Narrative”, 27.

<sup>65</sup> VAN OMMERING, „Formal History Education in Lebanon”, 207.

<sup>66</sup> KING, *From Classrooms to Conflict in Rwanda*, 72-73.

<sup>67</sup> BELLINO, „Whose Past, whose Present?”, 148-150.

i stručnih usavršavanja nastavnika u Libanonu pokazuje da su nespremni za rješavanje sukoba u učionici, što je olakšavalo zabranu postavljanja osjetljivih pitanja. Istraživanje Bellino u Gvatemali pronašlo je učitelje koji su vjerovali u važnost poučavanja o nasilnom sukobu, ali su se osjećali nespremnima u pogledu edukacije, usavršavanja i pripremljenih materijala za rad. U Ruandi su povjesničarka Freedman i njezini kolege otkrili da učitelji mogu suzbiti nesuglasice – uključujući i potencijalno produktivne – iz straha da će one eruptirati u veće i destruktivnije sukobe. No drugdje istraživanja pronalaze spremnije učitelje. Kitson je u Sjevernoj Irskoj otkrila mnoge učitelje koji se bave kontroverznim pitanjima i povezuju prošlost i sadašnjost, iako je ustanovila da su oni koji su na izrazito napetim područjima manje spremni na takvu vrstu poučavanja. Na Cipru su nastavnici ciparskih Turaka radili s akademikima da bi stvorili opisane nove udžbenike, a učiteljski sindikati bili su vrlo aktivni u promociji novoga kurikuluma.

Veliki je izazov na ovim područjima i segregacija učenika. U BiH, na Cipru i na prostoru Izraela i Palestine učenici su fizički odvojeni i uče po zasebnim kurikulumima. U Libanonu, Sjevernoj Irskoj, Južnoafričkoj Republici i Šri Lanki učenici ostaju uglavnom odvojeni u vjerske zajednice ili društvenu klasu po jeziku, geografskoj ili etničkoj pripadnosti. Na primjer, u Sjevernoj Irskoj je 2007. samo oko 5 posto učenika pohađalo integrirane protestantsko-katoličke škole; u Libanonu se tri četvrtine učenika obrazuju u privatnim vjerskim školama. Stupanj do kojega segregacija i dalje određuje obrazovna iskustva učenika u regijama pogođenim sukobima uključenim u ovaj pregled iznimno je velik.

Na kraju, u brojnim slučajevima naponi na reviziji ili reformi kurikuluma povijesti naišli su na razne kontroverze, prosvjede i/ili debate. Na primjer, u Gvatemali<sup>68</sup> i Peruu predstavnici kongresa i oružanih snaga prigovarali su sadržaju koji je priznao kršenje ljudskih prava sa strane države početkom tisućljeća. U Peruu je upotreba udžbenika nakratko obustavljena nakon što je članica parlamenta tvrdila da predstavljaju ispriku za terorizam.<sup>69</sup>

### Literatura i analizirana istraživanja

AHONEN, Sirkka. „Postconflict History Education in Finland, South Africa and Bosnia-Herzegovina”. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education* (2013), br. 1: 90-103.

AL-HAJ, Majid. „National Ethos, Multicultural Education and the New History Textbooks in Israel”. *Curriculum Inquiry* 35 (2005), br. 1: 47-72.

ANDERSON, Benedict. *Nacija: zamišljena zajednica. Razmatranja o porijeklu i širenju nacionalizma*. Zagreb: Školska knjiga, 1990.

<sup>68</sup> OGLESBY, „Historical memory”, 203.

<sup>69</sup> PAULSON, „Truth Commissions and National Curricula”, 363.

BARANOVIĆ, Branislava; KOREN, Snježana. „What Kind of History Education Do We Have After Eighteen Years of Democracy in Croatia? Transition, Intervention and History Education Politics (1990-2008)”. U: *„Transition” and the Politics of History Education in Southeast Europe*, ur. Augusta Dimou. Göttingen: V&R unipress, 2009, 91-140.

BARTON, Keith C.; McCULLY, Alan W. „You Can Form Your Own Point of View’: Internally Persuasive Discourse in Northern Ireland Students’ Encounters with History”. *Teachers College Record* 112 (2010), br. 1: 142-181. Pristup ostvaren 12. 11. 2020. [https://www.ulster.ac.uk/\\_data/assets/pdf\\_file/0010/243010/You-can-form-your-own-point-of-view.pdf](https://www.ulster.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0010/243010/You-can-form-your-own-point-of-view.pdf).

BARUNČIĆ, Julija; KRIŽE, Željka. „Domovinski rat u udžbenicima povijesti”. *Časopis za suvremenu povijest* (2006), br. 2: 627-651.

BELLINO, Michelle J. *What Kind of History, for what Kind of Citizen? Historical Consciousness and Civic Attitudes among Youth in „Postwar” Guatemala*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education, 2014.

BELLINO, Michelle J. „Whose Past, Whose Present? Historical Memory among the ‘Postwar’ Generation in Guatemala”. U: *(Re)Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation*, ur. James H. Williams. Rotterdam: Sense Publishers, 2014, 131-153.

BUCKLEY-ZISTEL, Susanne. „Nation, Narration, Unification? The Politics of History Teaching After the Rwandan Genocide”. *Journal of Genocide Research* 11 (2009), br. 1: 31-53.

CARRETERO, Mario. *Constructing Patriotism: Teaching History and Memories in Global Worlds*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2011.

CARRETERO, Mario. „The Teaching of Recent and Violent Conflicts as Challenges for History Education”. U: *History Education and Conflict Transformation Social Psychological Theories, History Teaching and Reconciliation*: Palgrave MacMillan, 2017, 341-377.

COLE, Elizabeth A. „Transitional Justice and the Reform of History Education”. *International Journal of Transitional Justice* 1 (2007), br. 1: 115-137.

COLE, Elizabeth A.; BARSALOU, Judy. „Unite or Divide? The Challenges of Teaching History in Societies Emerging from Violent Conflict”. United States Institute of Peace, Special Report 163 (2006). Pristup ostvaren 17. 11. 2021. [https://www.files.ethz.ch/isn/39202/2006\\_june\\_sr163.pdf](https://www.files.ethz.ch/isn/39202/2006_june_sr163.pdf).

FRAYHA, Nemer. „Developing Curriculum as a Means to Bridging National Divisions in Lebanon”. U: *Education, Conflict and Social Cohesion*, ur. Sobhi Tawil i Alexandra Harley. Geneva: UNESCO International Bureau for Education, 2004, 375-428.

FREEDMAN, Sarah Warshauer; ČORKALO, Dinka; LEVY, Naomi; ABAZOVIĆ, Dino; LEEBAW, Bronwyn; AJDUKOVIĆ, Dean; ĐIPA, Dino; WEINSTEIN, Harvey M. „Public Education and Social Reconstruction in Bosnia Herzegovina and Croatia”. U: *My Neighbour, My Enemy: Justice and*

*Community in the Aftermath of Mass Atrocity*, ur. Eric Stover i Harvey M. Weinstein. Cambridge: University Press, 2004, 226-248.

HADJIYANNI, Marina. *Constructing the Past, Constructing the Future: A Comparative Study of the Cyprus Conflict in Secondary History Education*. Saarbrücken: VDM Verlag, 2008.

HANSEN, Jonathan M. „De-Nationalize History and What Have We Done? Ontology, Essentialism, and the Search for a Cosmopolitan Alternative”. U: *History Education and the Construction of National Identities*, ur. Mario Carretero, Mikel Asensio i María Rodríguez-Moneo. NC: Information Age Publishing, 2012, 17-32.

JELIN, Elizabeth. *State Repression and the Labors of Memory*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2003.

KING, Elisabeth. *From Classrooms to Conflict in Rwanda*. New York: Cambridge University Press, 2014.

KING, Elisabeth. „Memory Controversies in Post-Genocide Rwanda: Implications for Peacebuilding”. *Genocide Studies and Prevention* 5 (2010), br. 3: 293-309. Pristup ostvaren 6. 7. 2020. <https://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1095&context=gsp>.

KITSON, Alison. „History Teaching and Reconciliation in Northern Ireland”. U: *Teaching the Violent Past: History Education and Reconciliation*, ur. Elizabeth A. Cole. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2007, 123-155.

KOREN, Snježana, „History, Identity, and Curricula: Public Debates and Controversies over the Proposal for a New History Curriculum in Croatia”. U: *Nationhood and Politicization of History in School Textbooks*, ur. Gorana Ognjenović, Jasna Jozelić. Palgrave Macmillan, 2020, 87-112.

KOREN, Snježana. „Promjene u nastavnom planu i programu za osnovne škole u Republici Hrvatskoj tijekom posljednjeg desetljeća”. *Povijest u nastavi* 1 (2003), br. 2: 129-316.

KOREN, Snježana; NAJBAR-AGIČIĆ, Magdalena; JAKOVINA, Tvrtko. *Dodatak udžbenicima za najnoviju povijest*. Documenta – Centar za suočavanje s prošlošću, Zagreb, 2007.

KOROSTELINA, Karina; LASSIG, Simone. „History education and post-conflict reconciliation”. New York: Routledge Press, 2013.

KRŠUL, Dora. „Studenti i profesori s Filozofskog traže odgodu primjene kurikuluma povijesti”. *Srednja.hr*, 6. 3. 2019. Pristup ostvaren 3. 2. 2021. <https://www.srednja.hr/novosti/studenti-profesori-s-filozofskog-traze-odgodu-primjene-kurikuluma-povijesti/>.

L. F. / HINA. „Srpsko društvo organiziralo tribinu o Domovinskom ratu: Otkazali Hasanbegović, general Miljavac i Nobilo”. *T-portal.hr*, 6. 12. 2017. Pristup ostvaren 15. 12. 2020. <https://www.tportal.hr/vijesti/clanak/srpsko-drustvo-organiziralo-tribinu-o-domovinskom-ratu-otkazali-hasanbegovic-general-miljavac-i-nobilo-foto-20171206>.

LATIF, Dilek. „Dilemmas of Moving from the Divided Past to Envisaged United Future: Rewriting the History Books in the North Cyprus”. *International Journal for Education Law and Policy*, Special Issue (2010): 33-43.

McCULLY, Alan W. „History Teaching, Conflict and the Legacy of the Past”. *Education, Citizenship and Social Justice* 7 (2012), br. 2: 145-159.

NAJBAR-AGIČIĆ, Magdalena; AGIČIĆ, Damir. „Nastava povijesti u Republici Hrvatskoj i njezina zlouporaba”. U: *Demokratska tranzicija u Hrvatskoj: transformacije vrijednosti, obrazovanje, mediji*, ur. Sabrina P. Ramet i Davorka Matić. Zagreb: Alinea, 2006., 169-191.

*Narodne novine* (Zagreb), 102 (2006), 27 (2019).

OGLESBY, Elizabeth. „Education citizens in postwar Guatemala: Historical memory, genocide and the culture of peace”. *Radical History Review* 97 (2007): 77-98.

OGLESBY, Elizabeth. „Historical Memory and the Limits of Peace Education: Examining Guatemala’s *Memory of Silence* and the Politics of Curriculum Design”. U: *Teaching the Violent Past: History Education and Reconciliation*, ur. Elizabeth A. Cole. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2007, 175-205.

OSBORN, Daniel. „Constructing Israeli and Palestinian Identity: A Multimodal Critical Discourse Analysis of World History Textbooks and Teacher Discourse”. *Journal of International Social Studies* 7 (2017), br. 1: 4-33. Pristup ostvaren 8. 7. 2020. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1151046.pdf>.

PAPADAKIS, Yiannis. „Narrative, memory and history education in divided Cyprus: A comparison of schoolbooks on the ‘History of Cyprus’”. *History and Memory* 20 (2008), br. 2: 128-148.

PAULSON, Julia. „‘History and Hysteria’: Peru’s Truth and Reconciliation Commission and Conflict in the National Curriculum”. *International Journal for Education Law and Policy*, Special Issue (2010): 132-146.

PAULSON, Julia. „Truth Commissions and National Curricula: The Case of *Recordándonos* in Peru”. U: *Children and Transitional Justice: Truth Telling, Accountability and Reconciliation*, ur. Sharanjeet Parmar, Mindy Jane Roseman, Saudamini Siegrist i Theo Sowa. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2010, 327-364.

PERIĆ, Ivo. *Povijest za VIII. razred osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga, 1992.

ROHDE, Achim. „Learning Each Other’s Historical Narrative: A Road Map to Peace in Israel/Palestine?” U: *History Education and Postconflict Reconciliation: Reconsidering Joint Textbook Projects*, ur. Karina V. Korostelina i Simone Lassig. UK: Routledge, 2013., 177-189.

SÁNCHEZ MEERTENS, Ariel. „Courses of Conflict: Transmission of Knowledge and War’s History in Eastern Sri Lanka”. *History and Anthropology* 24 (2013), br. 2: 253-273.

„Savjetovanje sa zainteresiranom javnosti o nacrtu odluke o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Povijest za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj”. E-Savjetovanja. Pristup ostvaren 15. 11. 2020. <https://esa-vjetovanja.gov.hr/ECon/MainScreen?entityId=10217>.

SINCLAIR, Margaret. „Education Reform and Political Violence in Sri Lanka”. U: *Education, Conflict and Social Cohesion*, ur. Sobhi Tawil i Alexandra Harley. Geneva: UNESCO International Bureau for Education, 2004, 375-428.

SKENDEROVIĆ, Robert; JAREB, Mario; ARTUKOVIĆ, Mato. *Multi-perspektivnost ili relativiziranje? Dodatak udžbenicima za najnoviju povijest i istina o Domovinskom ratu*. Slavonski Brod: Hrvatski institut za povijest, Podružnica za povijest Slavonije, Srijema i Baranje, 2008.

STABBACK, Phillip. „Curriculum Development, Diversity and Division in Bosnia and Herzegovina”. U: *Education, Conflict and Social Cohesion*, ur. Sobhi Tawil i Alexandra Harley. Geneva: UNESCO International Bureau for Education, 2004, 37-84.

STAEHELI, Lynn A.; HAMMETT, Daniel. „For the Future of the Nation? Citizenship, Nation and Education in South Africa”. *Political Geography* 32 (2013): 32-41.

STRADLING, Robert. *Nastava europske povijesti 20. stoljeća*. Zagreb: Srednja Europa, 2001.

ŠVIGIR, Domagoj. „Slika ‘drugoga’: predodžbe o Srbima u hrvatskim udžbenicima povijesti za osnovnu školu od 1990. do 2012. godine”. *Historijski zbornik* 71 (2018), br. 1: 105-134.

TOMLJENOVIĆ, Ana. „Slika Hrvata u srpskim i Srba u hrvatskim udžbenicima povijesti za osnovnu školu”. *Povijest u nastavi vol. 10*. (2012), br. 19. : 1-23.

TORSTI, Pilvi. „How to Deal with a Difficult Past? History Textbooks Supporting Enemy Images in Post-War Bosnia-Herzegovina”. *Journal of Curriculum Studies* 39 (2007), br. 1: 77-96.

TORSTI, Pilvi. „Segregated Education and Texts: A Challenge to Peace in Bosnia and Herzegovina”. *International Journal of World Peace* 29 (2009), br. 2: 65-82. Pristup ostvaren 7. 5. 2020. <https://www.jstor.org/stable/20752886?seq=1>.

VAN OMMERING, Erik. „Formal History Education in Lebanon: Crossroads, Past Conflicts and Prospects for Peace”. *International Journal of Educational Development* 41 (2015): 200-207.

*Večernji list* (Zagreb), 2019.

VIŠTICA, Sanja. „Premijerov savjetnik za kurikulum Radovan Fuchs o javnoj raspravi: ‘Nismo na tomboli da bismo izvlačili brojeve’”. *Dnevnik.hr*, 5. 3. 2019. Pristup ostvaren 12. 12. 2020. <https://dnevnik.hr/vijesti/hrvatska/premijerov-savjetnik-za-kurikulum-radovan-fuchs-o-javnoj-raspravi-nismo-na-tomboli-da-bi-izvlacili-brojeve---551864.html>.



WEINSTEIN, Harvey M.; FREEDMAN, Sarah Warshauer; HUGHSON, Holly. „Challenges Facing Education Systems after Identity-Based Conflicts”. *Education, Citizenship and Social Justice* 2 (2007), br. 1: 41-71.

WELDON, Gail. „History Education and Democracy in Post-Apartheid South Africa”. *International Journal for Education Law and Policy*, Special Issue (2010): 80-93.

WILLIAMS, James H., ur. *(Re)Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation*. Rotterdam: Sense Publishers, 2014.

YOGEV, Esther. „The Image of the 1967 War in Israeli History Textbooks as Test Case: Studying an Active Past in a Protracted Regional Conflict”. *Oxford Review of Education* 3 (2012): 171-188.

YOUNG, Elizabeth L. „Unifying History: An Examination of Official Narratives in the Republic of Yemen’s Textbooks”. *International Journal for Education Law and Policy*, Special Issue (2010): 20-32.

ZEMBYLAS, Michalinos; BEKERMAN, Zvi. „Education and Dangerous Memories of Historical Trauma: Narratives of Pain, Narratives of Hope”. *Curriculum Inquiry* 38 (2008), br. 2: 125-154.

## SUMMARY

**The Didactics of the History of Recent Violent Conflicts and their Presentation according to the Example of Several History Curriculums and with Reference to the Croatian Case**

The paper analyses curriculum research in countries that have gone through extremely traumatic conflicts such as war, genocide, and civil war in the recent past (20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries). The emphasis is on conflicts from the recent past, but Finland, where a civil war was fought more than a century ago, is also used as a case study. In accordance with such an analysis, two questions are posed: where were past history curriculums in Croatia in relation to those in other countries, and what is the state of research in the new curriculum, history textbooks, and history teaching?

Key words: conflict; curriculum; history teaching; controversial and sensitive topics