

PROBLEMI ZGODOVINE V ŠOLAH

Marta Ivašič

O POUKU ZGODOVINE V ITALIJI

V prikazu sprememb pri pouku zgodovine v Italiji bom posebno pozornost posvetila vprašanju zgodovinske zavesti in predvsem temu, kako se v šoli pojavlja in uveljavlja pluralizem. Prav pot od enega k mnogemu, ali pogosteje kriza in iskanje ravnovesij med enim, enotnim in mnogim, pluralističnim se kaže v italijanski šoli zadnjih dvajsetih let kot neka rdeča nit vsega dogajanja. Posebej pouka zgodovine, katerega stvarnost je bolj kot pri drugih predmetih tudi v Italiji nad vse problematična ter v svojem iskanju rešitev razvejana in razpršena.

Ob koncu šestdesetih let so družbene spremembe in pretresi zajeli tudi italijansko šolstvo. Prva povojna leta so v Italiji minila v znamenju postavitve temeljev nove republiške ustavne ureditve, t.i. rekonstrukcije in ekonomskega buma, novih valov emigracije z juga in iz nerazvitih zlasti kmečkih področij v industrijska središča severne Italije in tujine, ter v klimi hladne vojne s politično utrditvijo desnosredinskega bloka in prevlado stranke Krščanske Demokracije. Od srede šestdesetih let pa je prišel čas, če naj nadaljujem enako sintetično in shematično, ko je bilo vse več materialnih dobrin dostopnih širšemu krogu prebivalstva, čas vzpona delavskega sindikalnega in študentskega gibanja, razvoja t.i. socialne države in državne pomoči jugu, porasta vpisov v srednje šole in kmalu tudi na univerze, večje moči leve in oblikovanja prvih levosredinskih vlad, pojavljanja redkih znakov otoplitve v hladni vojni, pa tudi poskusov desničarskih državnih udarov in od konca šestdesetih let fašističnih atentatov z množičnimi pokoli ter prvih atentatov Rdečih brigad na posameznike. V italijanskem šolstvu se je začel od konca šestdesetih let pojavljati najprej večji idejni pluralizem, kmalu za tem pa – deloma v praksi pouka, veliko bolj pa v razpravah in teoretičnih strokovnih prispevkih in vsaj nekoliko še v novih učnih načrtih – tudi pluralizem vsebin in ciljev, didaktičnih in zgodovinske metod, novih strok, oseb, gradiv, pripomočkov.

1. NEKAJ ZAČETNIH INFORMACIJ

S specifičnim predmetnim poukom zgodovine (politične in družbene zgodovine) se v Italiji učenci prvič srečajo v tretjem razredu sicer petletne obvezne in enotne osnovne šole. Tako je vse od konca preteklega stoletja. Kljub večjim spremembam, ki so jih uvedli novi učni načrti za osnovno šolo iz leta 1985, naj bi se kot doslej od tretjega do petega razreda še vedno vsi seznanili z osnovnim potekom od prazgodovine do danes. V 1. in 2. razredu pa naj bi si osnovnošolci pridobivali predznanje o razmerjih v času in prostoru. Prej sta bili za zgodovino določeni dve tedenski učni uri: po novem učiteljski zbori sami določajo raspored ur znotraj širših učnih področij, vendar se tudi sedaj večinoma orientirajo k dvema tedenskima urama.

Ta splošnozgodovinski pregled učenci nato razširijo, poglobijo v treh razredih prav tako obvezne (od leta 1948) in enotne (od leta 1962) nižje srednje šole. Ta je sedanje učne načrte dobila leta 1979. Ti so nekatere nove prijeme uveljavljali tudi pri pouku zgodovine, vendar je tudi tam ostal raspored snovi v smislu pregleda po kronološkem zaporedju.

Višje srednje šole (tri, štiri ali petletne) niso obvezne in imajo po smereh različne učne načrte. Spoznavanje družbenopolitične zgodovine je predvideno v vseh šolah in v vseh letnikih. Razen na triletnih strokovnih šolah, v katerih so zgodovinske vsebine vključene v predmet »splošna kultura«, je za ta pouk predviden poseben predmet. Poučujejo ga praviloma, tako na nižjih kot na višjih srednjih šolah, učitelji, ki jim je zaupan tudi pouk materinščine in ponekod zemljepisa in latinščine, razen v zadnjih treh letnikih klasičnih in znanstvenih licejev, kjer je pouk zgodovine povezan v stolico s poukom filozofije. Le manjši del vseh učiteljev je diplomiral iz zgodovine.

Višje srednje šole nimajo novih učnih programov: licejski in učiteljski programi so iz leta 1952, vendar so bili načrti za pouk zgodovine revidirani še leta 1960, za tehnične šole pa so večinoma iz šestdesetih let.

Na nižjih in višjih srednjih šolah so tedensko temu predmetu namenjene od dve do tri ure, največ na obeh licejih. Vse srednje šole namenjajo veliko več ur literarnim zgodovinom v okviru jezikovnega pouka, kako uro več pa tudi matematiki. Delitev snovi po letnikih je v posameznih smereh višjih srednjih šol nekoliko različna: v prvih dveh razredih predvideva obravnavo do Justinjana (na obeh licejih) ali do 11. stoletja (na ostalih šolah), s posebnim poudarkom na grški in zlasti rimski zgodovini, v zadnjem (torej petem in maturitetnem) razredu pa čas od Dunajskega kongresa (na licejih in učiteljskih) oz. od leta 1848. Tudi v zadnjem razredu nižje srednje šole naj bi predelali čas po letu 1815.

Učni načrti vseh stopenj šol nakazujejo le osnovne smernice, razpored snovi pa le po velikih poglavjih (na višjih srednjih šolah), ali pa tudi le časovne meje po letnikih. Vendar se v praksi največkrat ohranja premoč neke že ustaljene podrobne razčlenitve snovi, pa tudi izbire upoštevanih podatkov, ki se ji učbeniki predvsem pa učitelji težko odpovedo. O tem bom več povedala še kasneje.

Za slovenske državne šole v Italiji je s posebnimi ministrskimi odloki predvideno, da se vsedržavnim učnim načrtom dodaja obravnava zgodovine Slovencev ter Južnih Slovanov in Slovanov nasploh, število učnih ur pa ostaja nespremenjeno.

Učbenike za italijanske šole pripravljajo zasebne založbe v medsebojni konkurenci, tako da je na trgu hkrati do deset pa tudi več besedil za isti predmet in vrsto šole. Ministrstvo za javno izobraževanje učbenikom izstavi potrdilo o ustreznosti oz. skladnosti z zakonskimi odredbami. Učbenik uvedejo na šolah, ko predlog posameznega učitelja odobri vsaj tretjina učiteljskega zbora (razredni svet učiteljev in predstavnikov staršev oz. višjesrednješolskih dijakov pred tem izdela neobvezujoče mnenje). Učbeniki za slovensko šolo nastajajo v režiji šolskih oblasti in z državnim finančnim kritjem, na osnovi zakona iz leta 1973 in po nekem ustaljenem postopku še iz prvih povojnih let, zlasti iz angloameriške zavezniške vojaške uprave.

Univerzitetni študij zgodovine poteka na fakultetah za književnost in filozofijo, večinoma v diplomski smeri za književnost, le nekaj je v Italiji filozofskih fakultet s specifično diplomsko smerjo za zgodovino, med njimi je tržaška. Od konca šestdesetih let je tudi ta študij doživel velike pretrse, ki se kažejo predvsem v znatno večjem številu specializiranih predmetov in tečajev in v uveljavitvi seminarskega dela, ki je prav pri zgodovini pogosto nadomestil ali dopolnil polaganje izpitov na osnovi zapiskov in predpisanih monografij. Univerze posvečajo od takrat tudi večjo pozornost proučevanju vprašanj iz didaktike zgodovine.

2. MED DRŽAVNIMI UČNIMI NAČRTI IN SVOBODO POUČEVANJA

Ustava Republike Italije iz leta 1948 posveča poučevanju in šolstvu dva člena v poglavju o etično-družbenih odnosih, v katerih med drugim pravi sledeče: »Umetnost in znanost sta svobodni in svobodno je njuno poučevanje«. Tja do šestdesetih let je sicer prevladovalo mnenje, da je svoboda poučevanja predvsem stvar univerzitetnega akademskega nivoja in nekoliko še licejev, vendar so bili zlasti za srednje šole ministrski učni načrti vselej ohlapni. Tudi osebni učni načrti posameznih učiteljev naj ne bi predvidevali več kot nekaj smernic in mesečni razpored snovi. Vendar se je od konca italijanskega Risorgimenta in predvsem do šolske reforme leta 1923 **oblikoval model pouka zgodovine**, ki je s svojimi metodami, izborom in razporedom snovi ter vrednotenji skoraj brez izjem vse zelo podrobno določal. Osnovo mu je v končni fazi oblikovanja dal filozofski idealizem (tudi Benedetta Croceja) in predvsem delo šolskega ministra v letu 1923, t.j. v prvi nekako še večstrankarski Mussolinijevi vladi, liberalca in filozofa idealistične šole Giovannijsa Gentileja, ki ga Slovenci poznamo po ukinitvi vseh manjšinskih šol.

Po tem modelu in odgovarjajoči, tudi povojni zakonodaji, naj bi pouk na licejih temeljil na idealističnem historizmu (v spoznavanju razvoja duha), na osnovnih šolah pa na katoliškem izročilu (v spoznavanju stvarnosti kot boja med dobrim-lepim-resničnim in zlim). V obeh primerih je to pomenilo močno razlikovanje med t.i. zgodovinskim, pomembnim in t.i. nezgodovinskim, zanemarljivim in nevrednim. Značilnosti pouka zgodovine po tem modelu bi mogla strniti tako: poudarjen italocentrizem; totalni evrocentrism oz. izključna obravnava zahodne civilizacije in po merilih, ki v njej prevladujejo; obravnava državne politične-diplomske-vojaške in katoliške cerkvene zgodovine zlasti skozi misli in dejanja velikih mož in velikih držav; pudarek na antični, posebej rimski zgodovini in italijanskem Risorgimentu; frontalni pouk s stilno in moralistično retoriko. Vrednostna lestvica, ki jo konvencionalno moremo označiti za desno-konservativno, samo sebe v tem predstavlja kot objektivno, nevtravno, univerzalno.

Obdobje fašistične diktature je ta osnovi model največkrat le nekako nadgradilo in radikaliziralo s svojimi militarističnimi, skrajnonacionalističnimi in drugimi parolami, model sam pa se je ohranil v povojna leta. Njegov glavni inštrument so bili učbeniki, ki kljub načelu o svobodi poučevanja in trditvam o tem, da naj bodo le neka pomoč, v resnici največkrat povsem določajo učne ure: učitelj pač pove oz. razloži poglavje iz učbenika in ga nato po učbeniku sprašuje. Drugo pomembno sredstvo pa je sama formacija učiteljev, ki se nekako predaja iz leta v leto.

Med najvidnejšimi značilnostmi tega ustaljenega modela je tudi zapostavljanje prazgodovine in opuščanje obravnave novejšje zgodovine. Učbeniki prvih povojnih let so le včasih in le na kratko in izmikajoče omenjali dogajanja med leti 1918 in 1945. Odločnejši kritiki iz petdesetih let so zato zahtevali pouk, ki bi bil bolj v skladu s temelji nove italijanske, republiške ustave. Tako so leta 1958 uvedli v vse srednje šole pouk t.i. »državljske vzgoje«, ki je bila dodeljena učiteljem zgodovine in vključena z dvema mesečnima urama v za zgodovino že določeno število učnih ur. Učenci naj bi se seznanili z državljskimi pravicami in dolžnostmi, z zgodovinskimi koreninami ustave, družbenimi in državnimi institucijami ter mednarodnimi organizmi. V praksi pa dober del učiteljev največkrat tega programa tudi danes ne izvaja. Novejša zgodovina pogosto ne pride na vrsto

»zaradi pomanjkanja časa«. To se dogaja z zadnjimi poglavji tudi pri drugih predmetih, a vendar menim, da pri zgodovini ne gre le za časovno stisko. Vzemimo naslove za maturitetne naloge petletnih višjih srednjih šol. Naslove določa ministrstvo za šolstvo in so enaki za celo državo (razen naslovov iz književne zgodovine materinščine na manjšinskih šolah). Pri zadnjih desetih maturah segajo naslovi na zgodovinsko temo z izjemo enega splošnega naslova o vprašanju juga Italije le v leta od 1848 do 1918, šestkrat zadevajo izključno poglavja italijanske zgodovine Risorgimenta ali kraljevine, trikrat širši mednarodni okvir ter kot rečeno enkrat splošno italijansko vprašanje. Naloge iz matematike pa vselej sežejo tudi po zadnjih poglavjih učnih načrtov, pa čeprav je znano, da se večinoma v šolah ne predelajo, ali vsaj ne dovolj temeljito.

Od začetka šestdesetih let se je v učbenikih za višje srednje šole, največkrat za liceje, začel vsaj nekaj kazati idejni (ideološki, svetovnonazorski, vrednostni) pluralizem: posamezni učbenik in z njim učitelj, ki ga je izbral, je sledil vsaj deloma svoji usmeritvi. Na začetku je to pomenilo predvsem različno vrednotenje istih političnih dogodkov, različno odmerjanje prostora in v nekaterih učbenikih pojavljanje novih vsebin iz novejšega dogajanja (npr. fašizem in rezistenca), in iz družbenoekonomske ali tudi tehniške zgodovine (npr. širša obravnava prazgodovinskih kultur, obravnava ekonomskih struktur v antičnih kulturah, demografskih gibanj, industrijske revolucije, uporov podrejenih slojev in zgodovine delavskega gibanja). Velik uspeh so doživeli takrat nekateri novi učbeniki, npr. sicer različno idejno in strokovno usmerjenih zgodovinarjev Armanda Saitte in Raffaella Morghena in nekoliko novejši, iz leta 1970, Rosaria Villarija.

Od konca šestdesetih let so se torej pod pritiskom družbenih in kulturnih premikov začele razmere tudi v italijanskem šolstvu sproščati. Val največjih kritik in pretresov je zajel prav pouk zgodovine in je prihajal predvsem z leve svetovnonazorske smeri, ki je tudi sicer v tistih letih v Italiji volilno pa tudi družbeno in kulturno krepila svoj vpliv. Očitali, razkrivali so predvsem stereotipno desnokonservativno predstavo šolske zgodovine, lažno idejno in družbeno nevtralnost, zanemarjanje novejših zgodovine, enostranskost s poveličevanji in mitiziranjem ter zamolčevanji in prikrievanjem, pravljico podajanja, plitkost in votlo podatkarstvo. Kmalu za tem je kritika zajela vse vidike pouka: metode, izbore vsebin, pripomočke, medosebne odnose, cilje.

Tudi pri pouku zgodovine so številni učitelji vse pogosteje **preizkušali novosti**, največkrat z veliko zavzetostjo in z veliko mero improvizacije. Kmalu po letu 1968 so knjižni trg začele prevladati nove didaktične ponudbe: izšlo je zlasti veliko za šolo prirejenih zbirk zgodovinskih virov. Vse to dogajanje je bilo v javnosti zelo odmevno, koliko je v resnici zajelo večino šol in šolnikov, pa je vprašanje. Kaže, da vsaj pri zgodovini še **prevladuje frontalni pouk** z učbenikom in tudi starejši razpored in izbor snovi.

Leta 1974 je vlada po naročilu parlamenta sprejela zakonski dekret, ki med drugim daje učiteljskim zborom višjih srednjih šol možnost, da eksperimentalno uvajajo spremembe v ministrske učne načrte. Če spremembe segajo v sam urnik ali razpored predmetov in snovi po letnikih, mora zanje dati dovoljenje ministrstvo za javno izobraževanje. Slednjega so se dejansko učitelji zgodovine doslej manj posluževali, le na licejih so ponekod prerazporedili snov, da bi v zadnjem letniku ostalo več časa za novejšo zgodovino. Večjih ali drobnejših sprememb v samem pouku pa je bilo gotovo veliko več. Ponekod so pri uvedbi celovitejšega eksperimentalnega preustroja svoje šole postavili zgodovino v središnji položaj osi, na katero se navezujejo ostali predmeti, zlasti t.i. humanistični.

Novi učni načrti, ki sem jih uvodoma omenila, so leta 1975 v nižje srednje šole in leta 1985 v osnovne vpeljali obvezno skupno pedagoško in didaktično kurikularno načrtovanje, ki naj bi tudi pripeljalo do ravnovesja med potrebo po iskanju novosti in nujnostjo sistematičnosti v pouku. Prvič učni načrti predvidevajo, da se pri pouku pojasnjujejo in izbirajo ne le poglavja iz snovi, temveč tudi cilji, sredstva, postopki. Za pouk zgodovine pa je posebej poudarjeno: da je treba oblikovati zgodovinski čut in zavest, ki omogoča pogled preko gole kronologije; da je treba v sodobnosti odkrivati korenine in »plasti« preteklosti; da se mora učenec srečati z zgodovinsko pisnimi postopki in vprašanji rekonstrukcije vedenja o preteklem dogajanju. V strokovnih publikacijah je bila tako v zadnjih desetih letih predstavljena kopica modelov in predlogov konkretnih kurikulov in posameznih že preverjenih učnih enot na najrazličnejše teme, cilje in stopnje.

Za višje srednje šole parlament do danes kljub velikokrat izraženim namenom še ni odobril kakih sprememb. Poleg eksperimentalnih posegov so le ponekod v zadnjih letih poskusno vpeljali programe za začetni bienij, kot jih predvideva osnutek iz leta 1987. Ta naj bi, ob zvišanju šolske obveznosti od osem na deset let, uvedel tudi enotne ali enotnejše učne načrte. Za pouk zgodovine pa se je vnela velika polemika: eni se zavzemajo za to, da bi se v začetnem bieniju vsi dijaki posvetili poglobljanju zgodovine 20. stoletja, drugi opozarjajo na nevarnosti zmanjšanja časa posvečenega spoznavanju antike, ki naj bi vsaj v licejih ostala snov za prvi bienij, tretji se zavzemajo za obravnavo nekaterih velikih družbenih problemov, pri katerih bi se zgodovina povezala zlasti z družboslovnimi vedami. Te v italijanskih višjih srednjih šolah doslej niso našle mesta. Še najmanj se strokovnjaki in upravitelji opredeljujejo za to, da bi za zadnjih pet let bodočega desetletnega obveznega šolanja oblikovali zaokrožen program, ki bi povezal nižjo srednjo šolo s prvim bienijem

višje srednje šole. Sprejeti osnutek, ki še ni stopil v veljavo, predvideva obravnavo sodobne zgodovine v triletnih višjih srednjih šolah in obravnavo do XI. stol. v petletnih. Presenetljiva in izjemna pa je podrobnost, s katero je določen razpored snovi in poglavij.

3. MED POLITIČNO-DIPLOMATSKO-VOJAŠKO-CERKVENO ZGODOVINO, ZGODOVINO DRUŽBENO-EKONOMSKIH STRUKTUR IN GIBANJ TER ZGODOVINO ŽIVLJENJA NEDOMINANTNIH SKUPIN, OKOLJA, VSAKDANJOSTI

Premiki, ki sem jih opredelila v naslovu tega poglavja, so v šolski pouk prišli **predvsem iz zgodovinopisja**. Tu je odigral vodilno vlogo vpliv francoske šole »*Annales*«, ki pa se je v Italiji največkrat cepil na vidno izraženo marksistično osnovo, zlasti v smeri Gramscijeve analize. Ta je bila že pred tem v zgodovinopisju in tudi že v šolski pouk prinesla, kot sem prej omenila, obravnavo npr. delavskega gibanja, razslojenosti in razrednega boja, fašizma, antifašizma, rezistenze.

Matrici »*Annales*« gre pripisati obravnavo po časovno obsežnejših sklopih, odkrivanje struktur, ki stojijo za prej zgolj kronološko urejenim navajanjem dogodkov, uveljavljanje analize ob ali tudi proti zgodovini kot pripovedi. Veliko so v tem smislu zadnja leta objavljali med drugimi Scipione Guarracion, Antonio Calvani, Ivo Mattozzi, Lucia Lumbelli, Antonio Brusa. Zaznamen je neki, čeprav manjši vpliv anglosaških šol ekonomske in v statistično analizo usmerjene zgodovine, tako da se danes že tudi v osnovnošolskih učbenikih pojavljajo grafikoni in preglednice, ki so bili prej v zgodovinskem pouku neznani. Tudi tuji prispevki o spoznavanju preteklosti prihajajo skoraj izključno iz francoskega in anglo-ameriškega prostora (npr. Cousinet, Chesneaux, Le Goff, Ferro, Jeffreys). Zelo redka pa so tudi v študijah in razpravah sklicevanja na novo nemško zgodovino-pisje. Ne posebno odmeven, a vendar pomenljiv je prispevek Daria Antiserja, ki se sicer ukvarja s filozofsko-epistemološkimi vprašanji in je v zgodovino-pisje in pouk zgodovine prinesel analize logičnega pozitivizma, zlasti Karla Popperja. Od številnih avtorjev, ki so se posvetili vprašanju pouka zgodovine, naj omenim vsaj še Ferdinande Catalano in Hildo Girardet.

Vse od sedemdesetih let se v italijanskem zgodovinopisju in v šolah pojavljajo prispevki o zgodovini vsakdanjega življenja, »nezgodovinskih« ali podrejenih posameznikov in skupin (npr. žensk, otrok, »navadnih« posameznikov), o ustnih virih, materialni kulturi ipd. Deloma se te vsebine pojavljajo tudi iz »leve« kritike nekaterim ustaljenim marksističnim paradigmam, ki so prav tako ožile pojem tega, kaj je v resnici zgodovinsko in kaj ni.

V osnovnih šolah se ta obravnava ni uveljavljala toliko pod vplivom zgodovinopisja, temveč iz ocene, da je treba otroka in **šolo približati okolju**. Protagonist tega gibanja je bil vsa povojna leta »*Movimento di cooperazione educativa*«, ki je v Italiji razvijal izročilo francoskega pedagoga Celestina Freineta. Člani tega gibanja iz Beneške Slovenije so v sedemdesetih letih nastopili z nekaterimi pobudami (npr. letovanje *Mlada Brieza* in narečni natečaj *Moja vas*), ki so namenjene otrokom in odkrivanju slovenskih značilnosti nadiškega okolja. To je bil takrat nov in svojevrsten doprinos k prizadevanjem za slovensko izobraževanje v Beneški Sloveniji, kjer javne oblasti niso do letošnje jeseni priznavale niti pravice do zasebnega slovenskega šolskega pouka in kjer so prav državno italijansko šolsko mrežo uporabljali v raznorodovalne namene. To pedagoško gibanje namreč poudarja pomen »raziskovanja okolja«, ki nikakor ni iz tradicije že znano razvijanje domoznanstva in ljubezni do domačega kraja pri osnovnošolskih otrocih. Tudi ne le model aktivne šole iz anglosaške pedagogike, temveč pot, po kateri bi v šolo prišle podrejene in zastopljene, v šoli pa zamolčane kulture in identitete, katerim socialno pripada večina otrok. Po drugi strani pa bi tak pristop omogočal posamezniku, da postane pozoren do okolja, da odkriva njegove globlje značilnosti in zgodovinske korenine, da ga lahko po potrebah in željah z drugimi tudi spreminja. Tak pouk bi bil zato tudi aktiven in neavtoritaren, spodbujal bi k sodelovanju nad tekmovalnostjo, k radovednosti in vprašanju nad votlim podatkarstvom. Prispeval naj bi k odpravljanju »razrednih temeljev šole« in na socialni diskriminaciji nižji družbenih slojev osnovanega šolskega osipa in neuspeha.

Te teme, ki so bile nekaterim lastne že prej, so v šolo vdrle predvsem v času okrog leta 1968 kot eden izrazov študentskega gibanja in delavskih, sindikalnih bojev za družbene reforme. Poseben odmev je imela knjiga toskanskega podeželskega župnika Don Lorenza Milanija in njegove šole v vasi Barbiana, ki je bila takrat, izšla je leta 1967, ob nasprotovanjih cerkvene hierarhije tudi za državne šolske knjižnice prepovedana. Po ostrejši cenzuri iz prvih povojnih let, npr. proti t.i. neorealizmu v filmu in književnosti, je bilo tako administrativno cenzorsko postopanje (drugo je seveda avtocenzura) sicer redko in je vse do današnjih dni zadevalo večinoma obravnavo spolnosti. Tu je šlo za raziskovanje socialnih, razrednih korenin šolskega osipa in neuspeha ter celotne šolske strukture in vsebine v času prehoda Italije iz polagrarne v industrijsko družbo.

Vpliv levice je bil v zadnjih dveh desetletjih pri oblikovanju pouka, tudi šolske zgodovine in akademskega zgodovinopisja, zelo viden, ponekod prevladujoč. Levica, zlasti marksistična, je kazala veliko zanimanje za zgodovino, tako v krogu poklicnih zgodovinarjev kot v kulturni, družbeni in politični javnosti. Njen vpliv je prešel tudi na širšo založniško politiko, v manjši meri pa tudi na zakonodajno delo. Nove vsebine in metode zgodovinskega dela in pouka zgodovine so

tako razvijali (osvajali, prevzemali) tudi sicer idejno drugače usmerjeni avtorji in učitelji, ki so seveda ohranjali svoje vrednote, ocene posameznih zgodovinskih dogodkov in pojmovanja zgodovine. To velja npr. za katoliško učiteljsko zvezo *Associazione italiana insegnanti cattolici*, ki vsa poveljna leta nastopa s predavanji, tečaji in publikacijami. Sintezo tega srečanja različnih izročil nudita v nekaterih novejših publikacijah katoliška avtorja Adriano Gallia in Paolo Aldo Rossi. Ob tem pa so se zlasti iz katoliških in liberalnih krogov ves čas oglašala tudi zavračanja novih modelov, zlasti v imenu primata pripovednega pristopa, politične zgodovine in tradicije.

Ali bodo **politični in družbeni pretresi zadnjih let**, izzivi, porazi in preizkušnje predvsem levice in zlasti komunistov bistveno vplivali na razprave in sam pouk zgodovine tudi v Italiji? Kar je bilo objavljeno v zadnjih mesecih, zadeva še zmeraj ista vprašanja in predloge, ki od novih pretresljivih dogajanj – padca vzhodnoevropskih komunističnih režimov, prevlade tržnih modelov in privatizacij, razkroja SZ, vojne v Zalivu in nekdanji Jugoslaviji, novega razisama, priseljevanja iz tretjega sveta, oblikovanja novih samostojnih držav, zaostrene krize političnega razreda v Italiji – dobivajo potrditve in spodbude za bolj zavzeta iskanja, tudi za samokritična razmišljanja, nikakor pa ne povzročajo temeljnih preusmeritev. Zasedila sem le nekaj prispevkov, v katerih avtorji želijo v celoti obračunati z levičarskimi intelektualci in obtožujejo npr. nekatere popularne učbenike izkrivljanja in zamolčevanja »nekaterih kočljivih« zgodovinskih dogodkov (npr. poseg G. Aconeja v reviji *Pedagogia e vita*, 1992/1). Bolj odmevna je v strokovni in politični javnosti razprava okrog rezistence, nacizma in prvih povojnih let, ki je mestoma prišla tudi v šole, ne da bi pa segla v razpravo o samih temeljih pouka zgodovine.

4. OD NACIONALNOCENTRIČNE ZGODOVINE K EVROPSKI, SVETOVNI IN KRAJEVNI ZGODOVINI, OD EVROCENTRIČNOSTI K PLURALIZMU KULTUR

V krizo je kmalu po drugi svetovni vojni najprej zašel nacionalnocentrični sistem, ki so ga v imenu evropske vzajemnosti vsaj v učnih načrtih in učbenikih postopoma začeli presegati na prehodu v šestdeseta leta. Tu izstopajo prispevki avtorjev, ki obravnavajo začetke oblikovanja zedinjene Evrope, in pa predstavnikov Evropskega federalističnega gibanja. Dejansko so teme evropske integracije ostajale do danes bolj na robu »šolske zavesti«, kljub nekaterim rednim uradnim pobudam. Uveljavljal pa se je **evrocentrični model** pouka zgodovine, ki je predvideval kot uvod obravnavo staromediteranskih in starih prednjeazijskih držav ter poudarjeno obravnavo starogrške in starorimske ter romanskogermanske zgodovine. V tem kontekstu se je ohranjal močan poudarek na nacionalni preteklosti, obravnavani kot že prej iz vidika (povečevanja vseh tudi tako rekoč predhodnih znakov) preroda in zedinjenja Italije. Ob kritikah taki obravnavi nacionalne zgodovine je v sedemdesetih letih postal predmet kritik tudi ta evrocentrični sistem, ki pa je do danes gotovo daleč prevladujoč.

Evrocentrizem zavračajo predvsem vsi, ki poudarjajo **nujnost »vzgoje k miru«**. Protagonisti številnih razprav in pobud na to temo so predvsem katoliške organizacije in zveze prostovoljcev (npr. *Associazioni Cristiane Lavoratori Italiani*, *Gruppo Abele Torino*, *Cooperazione Cristiana Internazionale Cultura Solidarietà tra i Popoli*) ter levičarske kulturne in strokovne organizacije (npr. *Associazione Ricreativa Culturale Italiana*, že omenjeni *Movimento di Cooperazione Educativa*, *Coordinamento Insegnanti Democratici Italiani*) in tri osrednje sindikalne zveze *CGIL*, *CISL* in *UIL*. Na šole in šolnike se obračajo predvsem z informativnim gradivom, srečanji mladih, seminarji. Podobno se na šole občasno obračajo druge ustanove, npr. *Amnesty International*, organizacija za varstvo kulturne dediščine *Italia Nostra*, *OZN*, *UNESCO*, *UNICEF*.

Vzgoja k miru se je danes razširila na vzgojo k razvoju, proti izkoriščanju tretjega sveta in novim emarginacijam in revščini doma. Kar zadeva pouk zgodovine so se pri tem pojavljali najprej predlogi za specifično obravnavo teh vprašanj, ki naj bi jim namenili nekaj šolskih ur. V zadnjem času pa se med tistimi, ki se jim zdijo te teme pomembne, bolj uveljavlja prepričanje, da je treba v tem ključu premisliti celotni pouk: vse od nenasilnih medosebnih odnosov v šoli do multikulturalnosti v oblikovanju učnih načrtov. V zadnjem letu stopa prav **vprašanje večkulturnosti v šoli** z vso močjo v ospredje, tako iz vidika evropske integracije, razmerja do tretjega sveta in odnosa do domačih etničnih in verskih manjšin, do Romov in priseljencev.

Tudi ko se v učbenikih in pri pouku pojavljajo kritike evrocentrizma ali ko se poudarja imperialistična preteklost Evrope in Zahoda, ostaja vendar zgodovina nezahodnih narodov, kultur in kontinentov veliki večini učencev in menda tudi učiteljev neznan oz. se obravnava le kot zgodovina kolonialnega prodiranja ter zgodovina evropeizirane Amerike in evropeizacije sploh. To tudi v zadnjem desetletju, ko je v resnici na knjižnem trgu na razpolago veliko število šolskih in splošno izobraževalnih publikacij in ko so nekatera, vsaj kratka poglavja iz zgodovine t.i. predkolumbovskih civilizacij ter Azije in Afrike postala sestavni del nekaterih učbenikov.

Uveljavljeni evrocentrizem se v resnici konkretizira v obravnavi zgodovine »velikih« evropskih narodov in gibanj ter vodilnih mož, pri čemer se sistematično sklenjeno obravnava le zgodovina Italije, Francije, Anglije in Nemčije, potem pa še Španije in deloma Rusije. Le pri nekaterih

poglavjih, npr. demografskih gibanj, industrijske revolucije ali delavskega gibanja, pa zgodovina (zahodne) Evrope kot celote.

Pogosto se pojavlja ugotovitev, da je temu tako tudi zaradi tega, ker so se vse **nove vsebine v pouku zgodovine** le dodajale stari. Malokateri avtor učbenikov se je vsaj v majhni meri odločil za opuščanje ali močno skrajšanje po tradiciji upoštevanja vrednih dogajanj in dogodkov. Skoraj brez izjeme so učbeniki enostavno širili svoj obseg. Tako obsegajo sedanji učbeniki zgodovine za tri leta nižje srednje šole skupno od 700 do 1000 strani, za zadnja tri leta višjih srednjih šol pa od 1800 do 2300 strani. Do novih sintez, »kanonizacij« pregleda splošne zgodovine ni prišlo, anglosaški model obravnave po problemih in primerih pa je tuj italijanski intelektualni tradiciji. Učitelji pa se tudi težko spustimo v to, da bi enostavno opustili marsikaj, kar nam je že od nekdaj pomembno, tako da le tarnamo nad pomanjkanjem časa in obžalujemo, kaj vsega nismo uspeli predelati, čeprav bi radi.

Iz kritike nacionalno in evrocentrične zgodovine je novo dostojanstvo pridobila tudi **krajevna zgodovina**, ki je bila prej kot domoznanstvo omejena na osnovno šolo, sedaj pa je na pobudo posameznikov vstopila najprej na univerze, kasneje pa včasih tudi v višje srednje šole. Novi učni načrti za osnovne in nižje srednje šole obravnava krajevne zgodovine poudarjajo, ob tem pa tudi nujnost poznavanja manjšinskih jezikov in kultur ter »različnega« med nami in v svetu. Zakonski osnutek iz leta 1992 o poučevanju manjšinskih in krajevnih jezikov pa je vzbudil veliko polemik. Zanimivo, da so se proti njemu postavili predvsem nekateri, tudi levičarski, zgodovinarji, zanj pa so se zavzeli nekateri lingvisti.

Za slovenske šole v Italiji ima obravnava krajevne zgodovine poseben pomen in je v ključu nacionalne vzgoje pogosto prisotna že od prej, izven razmišljanj »nove didaktike zgodovine«. Zadeva predvsem razvijanje zavesti »zamejskega«, »primorskega«, »tržaškega« in »skupnega« ali »enotnega slovenskega« prostora.

5. SLOVENCİ V ITALIJI

Problematika povojnega razmerja slovenske državne šole v tržaški in goriški pokrajini (uradno: državne šole s slovenskim učnim jezikom) do vsedržavne, do šole v Sloveniji in SFR Jugoslaviji zahteva specifično obravnavo, ki ji ta pregled ni namenjen. To razmerje zadeva predvsem njeno vlogo v gibanjih med nacionalno asimilacijo integracijo in segregacijo. Pomembne študije so s tem v zvezi prispevali Pavel Stranj, Danilo Sedmak, Emidij Susič, Marta Ivašič. Pogled na manjšinsko šolo pa nam seveda na svoj način razkriva tudi nekatere splošne, npr. vsedržavne aspekte.

Prav pouk zgodovine se tudi v slovenski šoli v Italiji kaže kot najbolj problematičen, kočljiv in tudi v marsičem »blokiran«. Pokazatelj tega je najprej problem učbenikov. Zlasti za srednje šole tako težimo nad kroničnim pomanjkanjem primernih učbenikov. Učiteljski zbori so iz vidika nacionalne identitete zlasti za zgodovino na vseh stopnjah šol (tako kot za vse predmete na osnovni šoli) dolgo nasprotovali temu, da bi sprejemali prevode italijanskih učbenikov. Šolske oblasti pa so do konca sedemdesetih let preprečevale uvajanje učbenikov iz Slovenije, čeprav za druge predmete takih ovir ni bilo. V sedemdesetih letih je izšlo nekaj učbenikov: prevodov iz italijanščine z dodatki ali individualnih del zamejskih šolnikov. Veliko pa je seveda gradiva, ki so ga sami učitelji pripravili, ki pa ostaja razpršeno in nepoznano.

Pouk občine in italijanske zgodovine sledi po ministrskih predpisih vsedržavnim določilom. Tudi v vsakdanji praksi in osebnih izbirah učiteljev je največkrat tako, da sledi pouk na slovenskih šolah predvsem vsedržavnemu šolskemu dogajanju. Kar zadeva samo »kanonizacijo« **slovenske zgodovine** se vsa povojna leta poučujejo obdobja do konca preporoda po interpretacijah in izboru poglavij, ki so v slovenskem zgodovinopisju uveljavljena: rdeča nit, ključ te obravnave je največkrat nacionalni vzpon Slovencev. Obravnava kasnejšega zgodovinskega dogajanja pa je v šole vstopila, če ne prej, vsaj v začetku sedemdesetih let. V njej se kažejo včasih različne opredelitve posameznih učiteljev, pa tudi različna vraščenost posameznih šol v domače okolje in v zamejsko zgodovinsko zavest. Slednja še ni bila predmet celovitih obravnav, vendar bi mogli sintetično zatrditi, da ima svoje stebre v vseslovenski literarni zgodovini, v vseslovenskem nacionalnem preporodu do konca 19. stoletja, v antifašističnemu in narodnoosvobodilnem boju ter v povojnih prizadevanjih Slovencev v Italiji proti raznarodovalnim pritiskom. Pokazatelj tega so npr. poimenovanja šol, do katerih je prišlo večinoma v sedemdesetih letih.

Javnih razprav na temo pouka zgodovine je bilo med Slovenci v Italiji bolj malo, tudi seminarji za šolnike so redko upoštevali zgodovinopisne teme. Nekaj je bilo pobud pri *Sindikatu slovenske šole* in v okviru priprav osnovnošolskih učiteljev na nove učne načrte v sklopu javnega *Deželnega zavoda za pedagoško raziskovanje, eksperimentiranje in dopolnilno izobraževanje*. Bolj sistematično je bilo od sedemdesetih let delo že omenjene skupine beneških Slovencev, ki so tudi vodili *Študijski center Nediža*. To delo se sedaj razvija tudi v delovanju *Centra za slovensko izobraževanje* in zasebnih dvojezičnih vrtcu in osnovni šoli v Špetru Slovenov. Ta osnovna šola je po

večletnem uspešnem delovanju v jeseni 1992 od vladnih oblasti vendar pridobila status priznane zasebne šole.

Da pri pouku zgodovine ne gre le za zadrege šolnikov, je razvidno tudi iz dogovarjanja **med obema državama**. Na osnovi londonskega sporazuma iz leta 1954 je bil deset let kasneje dosežen dogovor o nekaterih vidikih šolske politike. Poseben člen so posvetili pouku zgodovine, kot edinemu predmetu, ki je bil deležen in očitno potreben posebne obravnave: državi se z njim obvezujeta, da bosta druga drugo seznanjali z učnimi načrti in učbeniki za zgodovinski pouk.

Sicer pa je predmet zgodovina, ob zemljepisu in seveda slovenščini edini, kot sem že povedala, pri katerem se **učni načrti za slovenske državne šole v Italiji** razlikujejo od vsedravnih. Vendar doslej še ni bil storjen celovit poskus, da bi za manjšinsko šolo res preoblikovali programe in se torej izognili enostavnemu dodajanju. Priložnost za to, a neizrabljena, je bila prilagoditev novih načrtov za nižjo srednjo šolo. Pogumnejši poskus v to smer je novi didaktični načrt za slovensko osnovno šolo, ki je bil sprejet leta 1990 in je dve leti kasneje izšel v uradnem slovenskem prevodu.

Kriza starih modelov, ki sem jo prej predstavila, odpira po mojem mnenju nove možnosti tudi slovenskim šolam v Italiji. Pouk slovenske zgodovine namreč v modelu »veliki narodi – zgodovina držav – vodilni močje – latinski in germanski svet« ne najde svoje prave osnove. Tudi ko slovensko preteklost poudarjamo in ji odmerjamo več ur, ostaja največkrat izven celote programa kot vrinjen dodatek. Tudi poudarjanje »evropskosti« naše preteklosti tega razkoraka ne more zapolniti.

6. OD UČBENIKA K »MULTIMEDIALNOSTI«

Italijanski knjižni trg je v sedemdesetih letih preplavila ponudba ne le novih učbenikov, temveč tudi zbirke virov, drobnih monografskih besedil, atlasov, predlogov za učne enote ipd. Posebej so se zavzele založbe *Zanichelli, Sansoni, Mursia, Loesher, Laterza, La Nuova Italia*. Številni učitelji so kar hlatali po gradivu, ga tudi sami prirejali, se navduševali in tudi zafrustrirano zrlj v prepad med modelom novega pouka in svojo vsakdanjo prakso. Tiste, ki so bili do tradicionalnega pouka bolj kritični, je zajel val **zavračanja uporabe učbenikov**. Učbenik jim je bil vsekakor avtoritarno in kulturno omejeno sredstvo. Nadomestila naj bi ga raba monografij, predvsem pa neposreden stik s stvarnostjo in z viri. Viri naj ne bi bili le »berila« ali neposredno dan stik s preteklostjo, temveč predvsem pot do vprašanj o preteklosti in do postopkov in dilem zgodovinopisja. Tudi slike potem niso več le oprema, olepšava učbenika, temveč sestavni del teksta, ki ga je treba analizirati. V tem okviru se je uveljavljal tudi pristop, ki sta ga oblikovali tekstna lingvistika in semiologija.

Razmišljanja je v sedemdesetih letih obogatila tudi izkušnja izobraževalnih tečajev za delavce, ki jih predvidevajo delovne pogodbe nekaterih strok in so nastale tudi iz namena, da bi več odraslih državljanov dokončalo vsaj obvezno šolanje. Po teh pogodbah naj bi del učnih ur (do 150) bilo iz redne delovne obveznosti. V letih velikih sindikalnih bojev je prav pouk zgodovine dobival tudi pomen legitimacije novih družbenih sil in preizkušanja novih metod in vsebin izobraževanja.

Koliko so se nove didaktične publikacije in prijemi dejansko uveljavljali v razredih in v kolikšni meri so izpodrinile monopolno vlogo učbenikov, je težko reči. Založbe so se vsekakor že sredi sedemdesetih let orientirale tudi v **pripravo novih učbenikov**, ki naj bi odgovarjali tako novim didaktičnim potrebam kot novim smerem v zgodovinopisju. Pogosto so se sicer odločile za predelavo starejših učbenikov, več pa je tudi ponudb novih avtorjev, npr. takih, ki so v letih po 1968 bili zavzeti zagovorniki rušenja starega modela. Založniška ponudba zbirke virov zadnja leta upada, čeprav je razprav in predlogov za didaktične enote, šolske raziskave in predvsem nove kurikule pouka zgodovine vse več. Morda pa so novi kompleti učbenikov (npr. za višje srednje šole V. Calvani – A. Giardina, Giuseppe Ricuperati, Scipione Guarracino), v katerih se dobijo tako osrednji pregledni tekst kot dokumenti in odlomki iz zgodovinopisnih del, bibliografije, grafikoni, kartice, testna vprašanja in predlogi za diskusije in raziskave, nekakšna za šolnike ustrežnejša rešitev. V strokovnih revijah pa sem zasledila tudi predstavitve izkušenj, ko so učenci primerjali obravnavo istega poglavja v več učbenikih, kar so nekoč zavračali, ker bi moglo učence dezorientirati in jim s svojim relativizmom škodovati.

Pogosto so bile objavljene tudi **analize učbenikov**. Na valu leta 1968 so najprej izšle nekatere odmevne »antologije neumnosti« in »antologije izkrivljanj« (odmevna je bila npr. publikacija Umberta Eca). Od konca sedemdesetih let pa predvsem analize berljivosti in razumevanja učbenikov, zahtevanih predznanj, ter nekatere analize znanstvene, strokovne zanesljivosti.

V šolah je sedaj večinoma že ustaljena navada, da se vsaj priložnostno seže **po revijah in tudi dnevnem tisku**. Slednje je bilo do leta 1968 nekako iz šol izobčeno kot udiranje politike vanjo, od tistih let pa je postalo znamenje kritične vraččenosti šole v okolje in sodobno dogajanje.

Najbrž so že vse šole dalj časa opremljene ne le s starimi dia in filmskimi projektorji, temveč tudi z grafoskopi in videorekorderji. Prav v zadnjih letih nas preplavlja ponudba **videokaset** za vse predmete. Izdajajo jih zasebne knjižne založbe, televizijske hiše in za to posebej ustanovljena podjetja. Kako se videokasete dejansko uporabljajo, koliko se presega enostavno skupno gledanje v

razredu, je vprašanje. Nekaj strokovnih publikacij in izobraževalnih tečajev pa poudarja, da bi morala prav šola nuditi tudi neko osnovno funkcionalno »opismenjevanje« v spremljanju dokumentarnih in »fiction« filmov in TV sporedov.

Zlasti v višje srednje šole v zadnjih letih načrtno uvajajo računalnike in računalniške učilnice, vendar izključno za pouk matematike in naravoslovja. Tudi poskusov in ponudb računalniških programov za pouk zgodovine sem le malo zasledila. Nekaj jih je bilo na ogled na novejših velikih zgodovinskih razstavah (npr. o Langobardih v Čedadu, o Feničanih in o Keltih v Benetkah), a so ponujale gradivo slično listanju knjige ali odgovarjanju na test. Redko kje sem zasledila programe za obdelavo in ponazarjanje ali banke podatkov (v sodelovanju z nekaterimi šolami je pred leti nekaj takih obdelav zgodovinskih statističnih podatkov prikazala IBM na potujoči razstavi o Leonardu). Več je takih poskusov in ponudb za pouk literarne zgodovine, zlasti za analizo umetnostnih besedil.

Veliko bolj razširjene kot pred dvajsetimi leti so krajše in daljše **poučne ekskurzije** in ogledi razstav, ki so se s tradicionalnimi šolskimi izleti razvili že v velik biznis zasebnih posredniških agencij. Ponekod srečamo v zadnjih letih tudi poskuse prirediteljev razstav in upravnikov muzejev in občin, ki se zgledujejo po tujih ponudbah, da bi za te obiske učenci dobili delovne liste in naloge, ki bi nadomeščale bolj »turistične« razlage vodičev ali učiteljev (npr. v Benetkah, v Modeni, v Turinu).

Prav tako je že normalno, da v šole prihajajo **eksperti ali pričevalci**, kar je spet bilo do šestdesetih let kar nezaslišano (ker mora biti šola nevtralna, ker bi prisotnost drugih oseb učitelju vzela avtoriteto, učence pa zmedla).

Številne pobude novih prijemov so tudi za pouk zgodovine sad **sodelovanja šol z drugimi ustanovami**: prednjačijo nekatere javne krajevne uprave, nekatere strokovne inštitucije, zelo aktivni so nekateri krajevni zavodi za zgodovino osvobodilnega gibanja in njihov osrednji *Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia*, pri katerem deluje tudi *Laboratorij za didaktiko zgodovine*. Te različne ustanove prirejajo tudi veliko tečajev za izobraževanje učiteljev zgodovine, ki so zelo dobro obiskani. Same šolske ustanove in oblasti pa za pouk zgodovine tečajev skoraj da ne prirejajo, veliko več je takih pobud za druge predmete, zlasti za naravoslovje, informatiko in tuje jezike.

Mogoče se v šolah uveljavlja model »multimedialnega« pouka, pri katerem učbenik in pisana beseda nimata več monopola. Prav tako ne nalašč za šolo pripravljeno gradivo. Vendar je gotovo vsemu velika ovira, da za pouk zgodovine na šolah ni **posebnih učilnic** (so le, če so, risalnice ter naravoslovni kabineti in ponekod lingvistični laboratoriji). Učilnice opremljene po modelu: tabla spredaj – kateder – zaporedne vrste majhnih klopi pa gotovo ustrezajo le frontalnemu pouku z učbenikom in zvezkom. Zasledila sem komaj kakšno omembo poskusov šolskih »delavnic« ali vsaj učilnic zgodovine.

Multimedialnost in vse ostale **spremembe** v smeri pluralizacije, ki sem jih doslej navedla, se pojavljajo iz **različnih vzgibov**: npr. v iskanju izhoda iz krize starih modelov; kot srečanje in spopadanje različnih sil in identitet, ki si tudi v zgodovinski snovi postavljajo svojo legitimacijo in iz nje črpajo svojo moč ali je z zanikanjem njihovega zgodovinskega pomena drugim ne priznavajo; iz potrebe ali želje po kulturnem pluralizmu; enostavno kot poskus preseganja pasivnosti in enoličnosti pri pouku; ali tudi kot potreba ustreči zahtevam najprej nove masovne industrijske in nato komunikacijske postindustrijske družbe. Pravzaprav ti in drugi vzgibi niso tako enozvočni in peljejo do tudi zelo različnih izbir in uporab medijev, vsebin in ciljev. Le včasih pa so ti premiki in dileme dovolj razvidni in nameni eksplicitno izraženi. Mimo manipulacij tudi sicer kažejo svojo večpomenskost, prepletенost, dvoumnost.

7. MED ZGODOVINOPISJEM IN DRUGIMI VEDAMI

Spodbude k uvajanju novosti v pouk zgodovine so prihajale iz družbenih gibanj in sprememb, včasih kar naravnost, včasih skozi prispevek pedagogike in zgodovinopisja. Specifično je na pouk zgodovine bolj prispevalo slednje. V šole so prihajale vsebine, materiali in postopki, ki so značilni za delo zgodovinarja in predvsem za nekatere novejšje zgodovinopisne smeri. Pogost predmet razprav je bil prav **odnos med stroko in didaktiko**, pri čemer je mestoma prevladala težnja, naj se slednja čim bolj približa prvi. Poudarjale so se negativne plati poenostavljanja zgodovinske snovi, poudarjala se je nujnost, da se učitelji in učenci seznanjajo tudi z nastajanjem in postopki odkrivanja zgodovine in ne le z rezultati stroke. Končno so poudarjali, da zgodovina ni spoznavanje preteklosti temveč spoznavanje našega rekonstruiranja preteklega dogajanja. Zato pa se v zadnjih letih oglašajo številni, ki zatrjujejo, da so se zgodovinopisni pristopi uveljavili tudi nad pedagoškimi potrebami in v nasprotju z **odkritji pedagogike**.

Za osnovno šolo je postalo pomembno tudi vprašanje, ali je primerno, da se osem do deset let stari otroci sploh spoprimejo s predmetnim poukom zgodovine. Tu so opozarjali še na nesmisel, da se učenci kat trikrat prebijajo skozi pregled splošne zgodovine. Neko veljavo je dobivalo pričanje, naj bi si v osnovni šoli otroci pridobivali predvsem predznanja, predhodne pojme in

zmožnosti, ki so potrebne za učenje zgodovine. Velik vpliv je na te razprave imela šola Jeana Piageta o oblikovanju prostorskih in časovnih predstav pri otroku. Opravljene pa so bile tudi številne raziskave o otrokovih zmožnostih razumevanja besedil, zvez, ekonomskih, političnih in družbenih pojmov ipd. Vendar so se le redki opredelili za radikalno izključitev predmetnega pouka zgodovine iz petletne osnovne šole. Nekateri predlagajo, da bi v skladu z življenjsko izkušnjo učencev v osnovni šoli spoznavali preteklost vsakdanjega življenja in materialne kulture, na nižji srednji šoli družbeno-politično zgodovino skozi velike spremembe, na višji srednji šoli pa to podrobneje proučili in se spopadli z zgodovinopisno kritiko.

Tudi novi učni načrti za osnovno šolo poudarjajo nujnost, da v šoli otrok razvija zmožnosti, ki so značilne za vstopanje v zgodovinsko dimenzijo, in da ni deležen le podajanja snovi. Vendar se je končno besedilo, ki ga je minister predelal, močno odmaknilo nazaj k staremu modelu »pregleda splošne zgodovine«, v primerjavi z besedilom, ki ga je predlagala za to uradno zadolžena strokovna skupina.

Že od sedemdesetih let je šolnike predvsem pa znanstvenike prevzela tudi **razprava o odnosu med zgodovinopisjem in družbenimi vedami**, zlasti sociologijo. V italijanskem šolskem sistemu namreč ni bilo zaznati prispevka teh ved. Pravo in ekonomijo so poučevali le kot tehnični predmet na nekaterih višjih srednjih šolah, psihologijo pa so z nekaterimi odpori uvedli kmalu po vojni le na učiteljsišča. Predlogov, kako iz te zaprtosti, je bilo več. Eni so zagovarjali uvedbo družbenih ved v šole, tudi na račun ur pouka zgodovine, drugi so zagovarjali razširitev vsebin in metod predmeta zgodovine, tretji oblikovanje posebnega področja, v katerem bi potekala obravnava vrste izstopajočih tem (energija, ekologija, mir, razvoj, večkulturnost) po interdisciplinarnem pristupu. Razprave so načele tudi vprašanje razmerja do geografije, prave pepelke v italijanskem šolstvu. Nekaj je bilo s tem v zvezi prispevkov o obravnavi zgodovinske geografije in kartografije.

Danes so v osnovne šole po novih programih uvedli poseben predmet »socialne vede«, pri katerem se učenci preizkušajo v zbiranju statistik, npr. tudi okrog tega, kako se nekateri pojavi spreminjajo od generacije dedov do njihove. V osnutku novih programov za bienij višjih srednjih šol, ki sem jih že omenila, pa je vključen tudi poseben pouk ekonomije in prava kot splošnoizobraževalnih predmetov, ne da bi se dotaknili razmerja do pouka zgodovine.

Manj je pouk zgodovine zajela razprava o **razmerju med t.i. humanističnimi** (torej literarno-jezikovno-umetnostno-filozofskimi) in **t.i. znanstvenimi** (torej matematično-naravoslovnimi) **predmeti**. Tu ne mislim na vprašanje, ali je zgodovina bližja umetnosti ali znanosti, temveč na vprašanje odnosov in stikov med strokami in med šolskimi predmeti. Ostra delitev med »humanističnim-historičnim« in »znanstvenim-analitičnim« in prevlada prvega je namreč tudi ena od značilnosti prej opisanega modela italijanske šole in kulturne tradicije. Vendar je vsaj od sedemdesetih let nekaj intelektualcev načelo to vprašanje v imenu »enotnosti kulture« in spodbudilo raziskave in objave v tej smeri: tako skupina okrog filozofa Ludovika Geymonata, matematik Lucio Lombardo Radice, že omenjeni epistemolog Dario Antiseri.

Za pouk zgodovine odpirata posebne vidike tudi **šolski katoliški verouk**, okrog katerega so se razprave vnele predvsem po podpisu novega konkordata med italijansko državo in katoliško cerkvijo v letu 1985, in **pouk filozofije** na licejih in učiteljsiških. O slednji se je pojavljalo mnenje, da naj se poučuje na vseh višjih srednjih šolah, ki morajo pripravljati »ozaveščenega« državljana in »mobilnega« strokovnjaka. O verouku pa so nekateri predlagali, da bi ga nadomestili s predmetom o zgodovini religij. Sama katoliška cerkev, ki je po konkordatu za to odgovorna, pa se je opredelila in temu ustrezno pripravila učne načrte za to, da bi se šolski katoliški verouk, ki ga poučujejo od cerkvenih oblasti postavljeni učitelji, iz dosedanje kateheze spremenil v srečanje in obravnavo družbenih, zgodovinskih, verskih, eksistencialnih vprašanj.

8. OD MNEMONIČNEGA POUKA DO PROBLEMSKE OBRAVNAVE

V javnih razpravah danes ni več vprašljivo, da je treba k spoznavanju zgodovine tudi v šoli pristopati problemsko tudi v nasprotju z »javnim mnenjem« npr. staršev ali učencev ali tudi kolegov, ki pravijo, da je zgodovina lahek predmet, da pri tem ni kaj razumeti in da si je treba edino zapomniti zapovrstje dogodkov. Nekatero razprave zadnjih let pa so se vnele okrog vprašanja, v katero smer naj se razvija novi model problemske obravnave. Nekateri so šli na pot kognitivnega pristopa, ki pri načrtovanju pouka polaga pozornost razvijanju logično-spoznavnih zmožnosti učencev. Drugi poudarjajo nujnost, da se upoštevajo tudi čustvena nabitost, identifikacijska moč in eksistencialna razsežnost vsakega odnosa do preteklosti in vsakega izobraževanja. Že pred dvema desetletjema so se pojavljali poskusi uporabe improvizirane dramatizacije, v novejšem času pa srečamo tudi drugačne ponudbe: gradivo za simulacijske in družabne igre, pristope do virov kot indicov po modelu detektivskega iskanja, spodbujanje oblikovanja hipotez o razvoju dogodkov ipd.

Ob večni dilemi o **razmerju med vzgojo in izobraževanjem**, je že vsa povojna leta živo tudi razmišljanje, ali naj bo pouk zgodovine podrejen »zunanjim« ciljem, npr. moralni vzgoji, verskim temeljem, večnim vrednotam, vzgoji dobrega državljana, nacionalni vzgoji, evropski, kozmopolitski, mirovni, multikulturni. Tudi v zadnjih letih številni razpravljalci poudarjajo, da mora tudi

pouk zgodovine imeti neko (vsem skupno ali pa individualno) temeljno etično in vrednostno naravnost in svarijo pred praznino vrednot, ali tudi pred relativizmom in skepticizmom pred vprašanji o resnici. Drugi poudarjajo, da se mora tudi pouk zgodovine, kot se je že veliko prej npr. pouk matematike in logike ali anatomije in astronomije, dokopati do svoje specifične vloge in se otestiti podrejenosti zunajzgodovinopisnim ciljem.

Posebna različica tega problema je vprašanje, ali je izbira vsebin poglobilnega pomena in ali obstaja nek katalog nujnih znanj (ta pojem – katalogi znanja – je sicer v Italiji skoraj neznan). Nekateri so namreč mnenja, da je vsako poglavje prikladno za dober pouk zgodovine in da je treba vsebine odбирati po vsakokratnih metodah in ciljnih, ne pa »same na sebi« (tudi zato, ker ne obstaja nikakršno »samo na sebi«, ki ne bi imelo nekih razvidnih ali zakritih pedagoških didaktičnih ciljev).

Za sklep: vsa živahna razprava okrog pouka zgodovine se odvija sredi procesov, ki postavljajo vprašanja starih in novih hegemonij, legitimacij in delegitimacij in podrejenosti in odpiranj in nestrpnosti, možnosti in danosti. Sredi osemdesetih let so se tudi v Italiji zgodovinarji in učitelji zgodovine hudovali nad splošno brezbriznostjo do spoznavanja preteklosti. Po prevladujočem javnem mnenju je bilo vse važno in vredno napora le v današnjem, zanimanje za zgodovino pa nemoderno, kar zaostalo ali brezpredmetno ali le hobi, stvar »arhivskih moljev« in šolski predmet. Čeprav sta se didaktika zgodovine in zgodovinopisje takrat razživila, je bila javna pozornost vendar kar gluha za zgodovinske teme. Danes ni več tako in zdi se, da je šlo v resnici za zatišje pred viharjem, ki s sabo prinaša tudi večjo željo in potrebo po zgodovinskem znanju in spominu pa tudi nove manipulacije in censure.

Povpraševanje po zgodovinskem znanju je tako prišlo do izraza ob velikem mirovnem gibanju proti vojni v Zaliwu, ob protimafijskih pobudah in v zadnjih tednih ob manifestacijah zoper nove pojave antisemitizma in rasizma. Vsi v takih trenutkih kličejo šolo k odgovornosti.

Enakih množičnih gibanj pa ni bilo za mir in samoodločbo Slovenije, pa tudi ne pred vojno tragedijo Hrvaške, Bosne, Somalije. Čeprav smo kot posamezniki zaprepaščeni, ostajajo solidarne pobude mirovnikov osamljene in v javnosti malo odmevne. Le zakaj je tako?

Opomba: Prispevek je nastal v jeseni 1982, tako tudi bibliografija. V š.l. 1992/3 je Ministrstvo za javno izobraževanje Republike Italije pozvalo vse šole, naj v luči mednarodnega in državnega dogajanja, zlasti po ponavljajočih se pojavov nasilja nad židovskimi skupnostmi in priseljenci, v vseh razredih obravnavajo novejšo in najnovejšo zgodovino, ki naj mlade spodbudi k razmišljanju in jim omogoči pot do zgodovinske zavesti, strpnosti in spoštovanja do drugih narodov in kultur. Na maturitetnih izpitih so zato letos prvič vse vrste višjih srednjih šol med štirimi ustnimi predmeti dobile tudi zgodovino, na slovenskih pa je bil prvič ob naslovu iz slovenske književnosti tudi naslov iz slovenske družbeno-politične zgodovine. Za vse šole je zgodovinski naslov tokrat zadeval dogajanje med prvo in drugo svetovno vojno.

9. BIBLIOGRAFIJA

Posebej didaktiki zgodovine je namenjena revija »*I Viaggi di Erodoto*«, zal. Bruno Mondadori iz Milana. Izhaja od leta 1987 in objavlja predvsem prispevke iz krogov t.i. »novega zgodovinopisja in didaktike zgodovine«.

Od splošnih pedagoško-didaktičnih revij bi omenila posebej že dolgo uveljavljene:

- »*Scuola e Città*«, zal. La Nuova Italia iz Firenc, ki je bližja socialistični usmeritvi
- »*Scuola italiana moderna*«, »*Scuola e didattica*« in novejšo »*Nuova secondaria*«, ki jih za tri stopnje šol izdaja katoliška založba La Scuola iz Brescice
- »*Riforma della Scuola*«, zal. Editori Riuniti iz Rima, ki je nastala iz kroga blizu komunistični partiji.

Od monografskih del bom navedla le nekaj najnovejših, ki prinašajo tudi obsežne bibliografije:

Brusa Antonio, Il manuale di storia, La N. Italia, Firenze, 1991

Il programma di storia, isto

Il laboratorio storico, isto

Calvani Antonio, L'insegnamento della storia nella scuola elementare, La N. Italia, 1986

Il bambino, il tempo, la storia, Firenze 1988

Gallia Adriano, La storia scienza dell'uomo, Rim, 1990.

Guarracino Scipione, Guida alla prima storia, Rim, 1987

Mattozzi Ivo, La cultura storica: un modello di costruzione, Faenza 1990

Imparare la storia, Lugo, 1989

Alla ricerca di Clío, CIDI, Padova, 1988

I fondi d'archivio per l'insegnamento di storia, IRRSAE, Trst, 1989

La storia insegnata, Milano, 1986

Tempo, memoria, identità, Firenze 1986

Rivista dell'Istruzione, glasilo šolskih inšpektorjev, monografska številka, 1987/5

Riassunto

L' INSEGNAMENTO DELLA STORIA IN ITALIA

Marta Ivašič

L'articolo tratta in particolare i problemi del pluralismo e della formazione della coscienza storica. La transizione dall'uno al molteplice, o più spesso la crisi e la ricerca di equilibrio tra l'uno, l'unico, l'unitario e il molteplice, il diverso, la pluralità appaiono come il filo conduttore dell'evolversi del dibattito sull'insegnamento della storia in Italia.

I complessi mutamenti sociali portano in particolare dalla fine degli anni sessanta anche nella scuola dapprima un maggior pluralismo di idee (ideologie, valori) ed in seguito – soprattutto nel dibattito, ma anche nelle sperimentazioni didattiche e nei testi legislativi – un maggiore pluralismo di contenuti, fini, di materiali e metodi didattici e storiografici, di soggetti sociali.

Forze, tradizioni e mutamenti diversi e contraddittori si manifestano anche nelle richieste di legittimazione che l'insegnamento e la conoscenza storica possono dare. Gli avvenimenti più recenti pongono in particolare rilievo le questioni della pluriculturalità.

SLOVENSKA MATICA, SI-61001 Ljubljana, Kongresni trg 8,
pp. 458, tel.: (061) 214-190

Članom Zveze zgodovinskih društev Slovenije nudi po svojih članskih cenah:

Fran Zwitter O SLOVENSKEM NARODNEM VPRAŠANJU

Razvoj slovenskega narodnega vprašanja in dozorevanje slovenskega naroda od konca 18. stoletja do druge svetovne vojne je ena izmed poglavitnih, če ne sploh najvažnejša tema znanstvenega dela pokojnega akademika in zaslužnega univerzitetnega profesorja dr. Frana Zwittera.

Izbor Zwitterovih razprav ni pomemben le za spoznavanje naše najnovejše zgodovine in za zgodovinarje, marveč za široko kulturno občinstvo, ki ga zanimajo še danes žgoča slovenska narodna vprašanja in še posebej za vsakogar, ki ga zanima predvojna pot v vstajo 1941. Knjigo je uredil in s komentarjem opremil prof. dr. Vasilij Melik.

Ferdo Gestrin SLOVENSKE DEŽELE IN ZGODNJI KAPITALIZEM

16. stoletje ni le čas reformacije in kmečkih uporov, temveč tudi čas naglega porasta prehodnega in izvoznega trgovanja ne le z nemškimi severom, temveč tudi z Italijo. Ob agrarni dejavnosti so nastajale nove zvrsti obrti, napredovalo je rudarstvo ter fužinarstvo, kjer je idrijski rudnik imel v razvoju kapitalizma evropski pomen. V novih oblikah proizvodnje se kažejo elementi kapitalizma, v povezavi s tem je prihajalo tudi do »komercializacije« zemljiškega gospodarstva. Gestrinovo delo pojasnjuje tudi sočasne kulturne vplive in stike.