

## ZAPISI

Peter Vodopivec

OB PREDLOGU NOVEGA PROGRAMA POUKA  
ZGODOVINE V GIMNAZIJAH

Kot kaže, imamo ob koncu drugega tisočletja po vsej Evropi težave z zgodovino. Ne le, da pogosto ne vemo, kdo koga drži za vrat: zgodovina nas ali mi zgodovino, tudi vprašanje kaj sploh lahko povedo zgodovina in zgodovinarji se zdi ponovno odprto. Na kratkem srečanju nemških zgodovinarjev, ki so se v začetku letošnjega leta sestali v okviru evangeličanske akademije Loccum, so po poročilu tednika "Die Zeit", udeleženci "dokončno odkrili nepreglednost zgodovine": dejstvo, da celo najprodnorejši zahodno evropski raziskovalci "sodobne zgodovine" niso zaslučili, kaj šele predvideli velikih obratov in sprememb, ki smo jim bili priča od padca berlinskega zidu dalje, da tudi elitni politično- zgodovinski analitiki niso znali vnaprej beležiti in opredeliti procesov, ki so ob koncu osemdesetih in začetku devetdesetih let privedli do razsula komunizma, Sovjetske zveze in Jugoslavije in, da ne nazadnje, socialni in gospodarski zgodovinarji dvajsetega stoletja, ki naj bi imeli razvojne, socialne in gospodarske težnje in tokove po letu 1900 v "malem prstu", niso uspeli napovedati prihajajočih gospodarskih stisk, rastoče brezposelnosti, strankarske neučinkovitosti in nacionalne nestrpnosti, vse to naj bi jasno razkrivalo, da "zgodovinarji izgubljajo svojo smer".

Vprašanje o "uporabnosti" zgodovinskih znanj in pomenu poznavanja preteklosti je staro in se zastavlja vedno znova, pri čemer postaja v času, ko se zgodovinski tok nepričakovano in nepredvideno obrne v novo smer, posebej aktualno. Zgodovinar seveda ni nikakršen futurolog, ki naj bi napovedoval prihodnost, saj se ukvarja s svetom, ki ga ni več ali pa živi z nami in v nas le še prek svojih sledov in ostankov, toda hkrati naj bi tudi ne bil kot ptica iz črtice znamenitega argentinskega pisatelja Joseja Luisa Borgesa, ki je imela oči na tilniku, da je videla in vedela od kod prihaja, bila pa je slepa za stvarnost svoje neposredne okolice in še bolj resničnost, ki ji je letela nasproti. Veliki zgodovinski pretresi in obrati ne odpirajo le novega pogleda na sodobnost in prihodnost, temveč tudi na preteklost, saj spodbujajo k vprašanju, kaj smo v zgodovini, ki smo jo proučevali in živeli sploh prepoznali in razumeli in v kakšni meri smo se stvarnosti sveta, ki smo ga opazovali, dejansko uspeli približati. Ne da bi podcenjevali nataktnjene ideološke naočnike in ideološko-politične ograde, s katerimi so komunistični režimi v Srednji in Vzhodni Evropi, tu bolj grobo in neprikrito in drugod bolj posredno in spretno, zamejevali zgodovinsko obzorje in usmerjali zgodovinski spomin, je vendar treba reči, da je problem - kot med drugim kaže omenjena razprava nemških zgodovinarjev - širši in se z njim ukvarjajo tudi v deželah in prostorih, kjer niso izkusili enosmerne politike komunistične oblasti in se je zgodovina kot stroka lahko razvijala bolj ali manj samostojno.

Odgovor na vprašanje, zakaj zgodovinarji podobno kot raziskovalci drugih družboslovnih in humanističnih strok niso v veliki večini znali napovedati skoraj nič od tistega, kar se je zgodilo v nekaj manj kot zadnjem desetletju, je tako težaven in zapleten: eden kritičnih očitkov zgodovinoписju, družboslovlju in humanistiki, ki pa se vendar vztrajno ponavlja in se zdi dovolj prepričljiv je, da se vse te stroke - z zgodovinoписjem na čelu - ne le prehitro ujamejo v ideološke in politične zanke, marveč tudi vse preveč ukvarjajo z družbenim in zgodovinskim površjem in v premajhni meri spuščajo pod zunanjo dogodkovno lupino, kjer vztrajno in bolj povezano z izročilo in preteklostjo kot se to zdi na prvi pogled, potekajo dolgotrajnejši, za spremembe manj dovzetni in odprti družbeni, gospodarski, kulturni in duhovnozgodovinski procesi. Problem torej nikakor ni le politične in ideološke, temveč tudi metodološke narave: spoznanje, da imajo različni pojavi in tokovi različno dinamiko "trajanja" in "spreminjanja" in so zato tudi različno močno, zdaj tesneje, zdaj ohlapneje povezani s preteklostjo, omogoča bistveno širši pogled tako na sodobnost kot na preteklost, saj prepričljivo opozarja na vztrajno prisotnost zgodovinskih usedlin in dejstvo, da nagle, včasih celo zelo radikalne spremembe na površju lahko le v omejenem obsegu in postopno vplivajo na razvojni ritem globljih zgodovinskih tokov. Najnovejše izkušnje z državami nekdanjega komunizma, ki vzbujajo vtis, da se "zgodovina preprosto vrača" in posebej nazorno razkrivajo, da tudi najbrutalnejše nasilje ni moglo in ni uspelo zgodovine preusmeriti povsem v novo smer in odločilno poseči v ritem "dolgega trajanja", so v zadnjem času v tem smislu prepričale celo strokovnjake, ki so zgodovino in zgodovinoписje že odpisali kot "praktično uporaben" skup znanj in informacij pri proučevanju sodobnih procesov in pojavov, da je "nekaj zgodovine vendar treba znati" in je poznavanje in prepoznavanje najrazličnejših "zgodovinskih bremen", podedovanih vedenjskih vzorcev in vrednostnih meril neizogiben sestavni del funkcioniranja in samorazumevanja vsake družbe. Kako naj drugače razumemo, da danes celo slovenski ekonomisti, ki so gospodarsko zgodovino preganili iz svojih šol in jo ukinili kot predmet, ponovno odkrivajo, kako pomembna je v modernizaciji gospodarstva in zagotavljanju njegove učinkovitosti

<sup>1</sup> K. H. Janssen, Rückblick auf das kurze Jahrhundert, Die Zeit, N. 2, 7. Januar 1994, str. 34.

<sup>2</sup> Gl. P. Vodopivec, Braudelova slika "mnogoterosti zgodovinskega časa" in šolska zgodovina, Zgodovina v šoli 1/1992, št. 2, str. 3-8.

zgodovinska dediščina in ugotavljajo, da kulturnozgodovinsko izročilo in kulturno zgodovinske podlage neposredno in usodno zaznamujejo vsakokratno gospodarsko življenje in prakso<sup>3</sup>

Spoznanje, da se mora zgodovinpisje, če želi vsaj v določeni meri odgovoriti na številna sodobna vprašanja, kar se da široko soočiti s preteklostjo in to preteklost obnoviti v njenih kompleksnih, tudi najbolj človeških življenjskih razsežnostih pa seveda neposredno zadeva tudi "zgodovino v šoli". "Zgodovina v šoli" bi končno morala biti izraz dosežene stopnje poznavanja preteklosti in hkrati dosežene stopnje razvoja strokovnega zgodovinpisja. Pravimo "bi", saj razne primerjalne analize in predstavitve učbenikov in učnih programov po svetu kažejo prav nasprotno in opozarjajo, da poskušajo politične elite v pretežnem delu sveta zgodovinski pouk v šoli in z njim otrokov zgodovinski spomin oblikovati predvsem po svojih predstavah: etnocentrično, v težnji po krepitvi ljubezni do lastnega naroda in domovine, selektivno, z željo po krepitvi pozitivnega odnosa do vladajoče družbe in političnega sistema in seveda "usmerjeno", kar zadeva posredovanje duhovnih in idejnih vrednot in razločevanje med dobrimi in slabimi zgodovinskimi izkušnjami in sporočili<sup>4</sup>. V nekaterih najrazvitejših deželah Zahodne Evrope Nemčija, Avstrija, skandinavske dežele, celo manj razvita Portugalska) je sicer pouk zgodovine že v osemdesetih letih doživel pomembne spremembe, s katerimi so se vojaška, politična in nacionalna zgodovina in ideološko poudarjene sodbe umaknile stvarnemu in tematiziranemu prikazovanju ustanov in dogodkov, v središče pozornosti pa so bili postavljeni dolgotrajnejši družbeni, gospodarski in kulturnozgodovinski procesi, toda hkrati se strokovnjaki celo v državi s tako razvitim zgodovinpisjem kot je Francija še naprej pritožujejo nad nenaravnim in zaskrbljujočim razkorakom med "šolsko zgodovino" in strokovnim zgodovinpisjem. "Status zgodovine v Franciji je dejansko paradoksalen," piše Suzanne Citron. "Na eni strani legenda, nacionalna mitologija, ki se ji posveča šola, kronološko zaporedje, zgoščeno okoli velikih dogodkov in pomembnih osebnosti - vse to naj bi predstavljalo temelje preteklosti. Na drugi strani pa kritična dela, raziskave na določenih področjih, ki nakazujejo nove vidike in spodbujajo kritičen in distanciran pogled na prejšnje ureditve. "Nova" ali drugačna zgodovina zastavlja vprašanja, ponuja odgovore, resda razpršene in nesklenjene, ki pa če o njih razmišljamo, postavljajo pod vprašaj podajanje preteklosti, ki jo je šola celo stoletje ponujala Francozom in so nam jo vsilili kot naš "kolektivni spomin".

Šolski programi zgodovine doživljajo tako od osemdesetih let tu bolj, tam manj "živahno" prenavo po vsej Evropi in ne le v nekdanjih komunističnih državah evropske sredine in evropskega vzhoda. V Srednji in Vzhodni Evropi, v državah, ki so po drugi svetovni vojni živele pod socialistično-komunistično oblastjo, je problem razumljivo posebej pereč, saj je učne zgodovinske programe in šolske priročnike treba zasnovati povsem na "novo". Toda hkrati o novih učnih programih in o tem, kakšno mesto naj bi zgodovina sploh imela v šolskem pouku, razpravljajo tudi na evropskem zahodu, pri čemer so težnje v posameznih državah včasih presenetljivo protislovne: medtem ko se v Franciji pod vplivom evropskih združevalnih teženj utrjuje prepričanje, da je treba preveč francosko-centrično zasnovane teme "evropeizirati" in obogatiti z vsebinami, ki razširjajo učenčev pogled na širšo evropsko zgodovinsko izkušnjo in dediščino<sup>5</sup>, so britanske šolske oblasti od leta 1989 sistematično širile obseg britanske zgodovine v nacionalnem učnem načrtu na škodo "globalne", evropske zgodovine in zgodovine "tretjega sveta".<sup>6</sup> Tovrstna šolska politika se zdi celo britanskim strokovnjakom s področja izobraževanja težko razumljiva in jo poskušajo pojasniti z britansko negotovostjo, kar zadeva Evropo in evropsko skupnost, torej s povsem političnimi motivi.<sup>8</sup> Pri tem naj bi bilo v splošnem značilno, da so učni programi pouka zgodovine v manjših evropskih deželah in pri manjših evropskih narodih bolj odprti k Evropi in svetu kot pouk zgodovine in šolska zgodovina pri velikih (izjema v tem pogledu je nekdanja Sovjetska zveza, kjer je bil pouk zgodovine tradicionalno usmerjen k svetu kot celoti, čeprav obenem grobo in enostransko ideološko utesnjen v boljševisko-leninistične obrasce, kjer pa po razpadu sovjetske federacije v posameznih osamosvojenih delih kot so Ukrajina, Belorusija, baltiške države ponovno močno stopa v ospredje do sedaj vse preveč ali v celoti prezrta nacionalna zgodovina).

Problem odnosa med ožjo regionalno, etnično (nacionalno) in širšo evropsko zgodovinsko perspektivo pa je le eno odprtih vprašanj, ki jih zastavlja sodobno spraševanje o vlogi zgodovine v šoli in še to je tesno povezano z vprašanjem, kaj naj šolska zgodovina mlademu človeku-učencu sploh posreduje. Da ima seznanjanje s tisočletja dolgim izročilom človeške civilizacije in praviloma bistveno krajšo izkušnjo konkretnega narodnega ali državnega kolektiva nesporen kulturno izobraževalni pomen in svojo posebno funkcijo v oblikovanju posameznikovega in skupinskega dojemanja in doživljanja sveta, življenja in neposredne okolice, ni in ne bi smelo biti dvoma: vse, kar vemo o preteklosti in vse, kar smo od te preteklosti vede ali nevede podedovali, postaja, če to hočemo ali ne, sestavni del naše osebnosti in našega spomina in tako tudi našega razmerja do konkretnega okolja, družbe, širšega prostora, v katerem živimo. Zato je tudi jasno, da se k preteklosti in zgodovini vedno obračamo z vprašanji, ki so predvsem vprašanja našega sveta, našega časa in našega življenja. "Če želimo poglobiti naše zahteve, ugotovitve, pojasniti

<sup>3</sup>J. Mencinger, V Marxa verjame le še kak zagrizen desničar. Sobotna priloga Dela, Ljubljana, 2. julija 1994.

<sup>4</sup>Marc Ferro, Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier, Payot-Paris 1981, gl. tudi: P. Vodopivec, Zakaj in kako otrokom pripovedujemo zgodovino?, Nova revija št. 89/90-1989, str. 1258-1265.

<sup>5</sup>Suzanne Citron, Nacionalni mit - Pretres zgodovine Francije, Zbornik: Študije o etnonacionalizmu, izbral in uredil R. Rizman, Knjižna zbirka Krt 79, Ljubljana 1991, str. 192.

<sup>6</sup>F. Lebrun, J. LeGoff, P. Joutard in drugi, Enseigner l'histoire de l'Europe. Le Débat Histoire, Politique, Société, november - december 1993, str. 157-187.

<sup>7</sup>Robert Stradling, History Teaching and European Awareness. The Scope for Curriculum Development, referat na posvetovanju, ki ga je organiziral Svet za kulturno sodelovanje Evropskega sveta v Delfih v Grčiji od 11. do 14. maja 1994. Razmnoženo kot tiskopis.

<sup>8</sup>Prav tam.

težave, potrebujemo preteklost, ki bo imela smisel, ki jo bomo razumeli, ki si jo bomo lahko prilastili z besedami in jo v perspektivi pojasnili na način, ki ga zahteva sedanost," prepričljivo ugotavlja Suzanne Citron. "Da bi nam preteklost spregovorila, da bi bila resnično naša, ne pa preteklost humanistov 16. stoletja ali romantičnih liberalcev in republikancev 19. stoletja, ji je treba zastaviti vprašanja o naši kulturi, o naši družbi, o naši psihični, materijalni, intelektualni viziji človeštva - o njegovi neverjetni tehnološki moči, o grozljivih razpletih, o njegovem totalitarnem barbarstvu, o multikulturi, o njegovih najdragocenejših izkušnjah".

Toda to nikakor ne pomeni, nadaljuje Suzanne Citron, da moramo v tej preteklosti "iskati nekakšne lekcije" in "nadčasovne vrednote": do učnih programov in prakse, ki merijo vrednost zgodovinskih sporočil z vidika ozko zamejenih ideološko političnih izhodišč in njihove sposobnosti po reprodukciji povsem konkretnih vedenjskih in mišljskih modelov, bi moral poklicni poznavalec preteklosti-zgodovinar neizogibno zadržati potrebno razdaljo. Zgodovina v šoli (kot zgodovina sploh) mora biti v tem smislu zasnovana predvsem kot predmet, ki poskuša (mlademu) človeku razširiti njegove časovne in prostorske predstave, ga na eni strani seznaniti s "potjo", ki nas je pripeljala "do sem, kjer smo", a ga vendar na drugi strani tudi usposobiti za samostojno in kritično presojo njegove lastne družbe in okolice. V tej luči je vsa človeška preteklost ena samo dolga in neskončna vrsta neštetih možnosti človekovega soočanja z okolico in človekove naj bo kolektivne, naj bo individualne uresničitve. Konkretna družba, v kateri živimo in konkretni narod, ki mu pripadam, sta sicer resda enkratna in z zornega kota naše narodno-kolektivne izkušnje življensko pomembna in izjemna oblika človekove skupnosti, vendar v isti sapi tudi nesporni sestavni del širše evropske in človeške zgodovine, ki še zdaleč ni en "sām vzpon" od slabšega k boljšemu, od manj človeškega k bolj človeškemu in manj "razvitega" k bolj "razvitemu", marveč izrazito protisloven proces, ki ga označujejo tudi nihanja in padci, trajanje in regresije.<sup>9</sup> Dejstvo, da se človek od najstarejših časov, kot jih poznamo iz slikovnih in pisanih dokumentov, spopada, če že ne z istimi, vsaj s podobnimi etičnimi in moralnimi problemi, ki zadevajo moč in oblast, neizogibno relativizira tudi pojem "politične" in "političnega". Politika je v tem obzorju, če se še enkrat zatečemo k Suzanne Citron, le del človekove stvarnosti, "priviligirano polje odnosov oblasti", ki ga kaže vedno znova razumeti in razlagati v kontekstu širših družbenih in kulturnih razmerij, zgodovinske tradicije in kulturne dediščine, nikakor pa ne absolutizirati samo po sebi.<sup>10</sup>

Tudi opredelitve za takšen, manj dogodkovno in politično-faktografsko in bolj zgodovinsko-antropološko usmerjen pouk zgodovine pa seveda odpirajo vrsto dilem in vprašanj. Učencu je ne le na osnovnošolski, temveč tudi na srednješolski stopnji treba posredovati konkretna zgodovinska dejstva in mu pomagati obnoviti smisel za zgodovinsko kronologijo: v vrsti zahodnoevropskih dežel se je v tem pogledu uveljavilo stališče, da zgodovine v srednji šoli nikakor ne kaže zasnovati kot ponovitev pregleda od najstarejših časov do najnovejše dobe ("from Plato to Nato"), s katerim se je - v preprostejši in problemsko bolj poenostavljeni obliki - učenec seznanil že na osnovnošolski ravni, temveč v prvi vrsti kot tematizirano, kar zadeva nekatere zahodnoevropske države celo le na najnovejša obdobja omejeno nadgradnjo osnovnošolskih znanj. Ponekod so teme v tem smislu izbrane predvsem zaradi svojega prelomnega zgodovinskega pomena, drugod zopet (ali tudi) zato, ker so živa in sugestivna ponazoritev zgodovinskega pristopa, zgodovinskega načina mišljenja in zgodovinske metode. Pred kratkim moderniziran francoski učni načrt za srednje šole se tako omejuje na čas od francoske revolucije dalje, se po predstavitvi predrevolucijskih razmer in revolucije usmerja k Franciji, Evropi in svetu v 19. stoletju in končno podrobno ustavlja pri francoskem, evropskem in svetovnem razvoju v 20. stoletju. Zagovorniki britanske, posebej angleške osredotočenosti na zgodovino Velike Britanije in britanskega Commonwealtha, ki je bila - kot omenjeno - tudi v Veliki Britaniji deležna strokovnih ugovorov in kritik, svoje britansko-centrične odločitve in izbire sploh utemeljujejo s stališčem, da mora šola učencu bolj kot posredovati konkretna znanja in podatke omogočiti pridobitev prepotrebni spretnosti ("skills"), ki ga bodo usposobile za samostojno soočanje s preteklostjo in kontrastiranje različnih časovnih obdobij, te spretnosti pa lahko pridobi ob seznanjanju z različnimi temami in problemi regionalne, državne in eventualno na širši evropski in svetovni prostor tematizirane "imperijalne" zgodovine. V nasprotju s francoskimi in britanskimi srednješolskimi učnimi usmeritvami so se nemški in avstrijski načrtovalci pouka zgodovine v gimnazijah in višjih srednjih šolah odločili za sicer tematizirano, vendar kronološko zaokroženo ponovitev zgodovinskega pregleda od najstarejšega do "najnovejšega" časa, pri čemer opazno stopa v ospredje težnja po umestitvi nacionalne zgodovine v širši evropski, deloma celo svetovni okvir.

Evropa je torej, kljub prizadevanjem Evropskega sveta in njegovih ustanov, ki bi radi "evropeizirali" nacionalne učne načrte in jih obogatili z "evropskimi temami", daleč od enotnejšega modela zgodovinskega pouka. V nekaterih, zlasti bolj centraliziranih državah je pri tem oblikovanje enotnih, s strani oblasti priporočenih učnih načrtov in usmeritev tradicionalna praksa, v drugih, manj centraliziranih ali decentraliziranih, je težnja po enotnejši opredelitvi učnih tematik in ciljev razmeroma nov pojav.<sup>11</sup> Misel na enotnejša učna navodila ima povsod, tudi v deželah, kjer jih šele uvajajo, podoben cilj: zagotoviti vsaj minimalno skupno osnovno znanje, sposobnost razumevanja zgodovinskih pojavov in prepoznavanja različnih zgodovinskih procesov na eni strani, na drugi pa omogočiti kontinuiteto v pridobivanju učne snovi, ki bo preprečevala nepotrebna ponavljanja, spodbujala širjenje učenčevega obzorja in utrjevala mesto zgodovine v predmetniku. Zgodovina kot šolski predmet je namreč, kot ugotavljajo zahodnoevropski didaktiki, vedno manj priljubljena in med učenci zaskrbujoče naglo raste število tistih, ki se, takoj, ko se

<sup>9</sup>S. Citron, nav. delo, str. 194-95.

<sup>10</sup>Gl. P. Vodopivec, K razpravi o novi vsebinski zasnovi zgodovine v šoli, Zgodovinski časopis 45/1991, št. 1, str. 115-22.

<sup>11</sup>S. Citron, nav. delo, str. 195.

<sup>12</sup>R. Stradling, nav. delo in druga gradiva Sveta za kulturno sodelovanje Evropskega sveta.

pokaže možnost izbire, odločajo, da se zgodovine ne bodo več učili.<sup>13</sup> Upadajočo popularnost zgodovine v šoli poskušajo na evropskem Zahodu tako reševati s kar se da pestrim izborom vsakdanje življenjskih in aktualnopolitičnih tem, ki se jih da tudi medijsko, multimedialno in narativno ponazoriti, sestavni del posodobljanja zgodovinskega pouka, čeprav očitivno po deželah različno uspešno, pa je tudi prizadevanje po njegovi interdisciplinarni zasnovi in uskladitvi - časovni in tematski - s poučevanjem drugih, sorodnih šolskih predmetov.

A vendar: učni načrti so ob vsem povedanem predvsem najširše možno splošno priporočilo za učiteljevo delo, ki učitelju prepušča razmeroma mnogo svobode in mu kljub splošnim vodilom in usmeritvam omogoča, da tudi individualno oblikuje svoj pouk in svoj program. V končni posledici je učitelj tisti, ki oblikuje zgodovinski pouk in po mnenju britanskega didaktika Roberta Stradlinga je v tej zvezi pomembnejša kot sam izbor tem in vsebin, prava in ustreznost kombinacija pristopov k problemom in tematikam. Stradling omenja predvsem tri možne pristope, ki jih ponuja v presojo. Prvega: omejitve na ožje, lokalne in regionalne študije in primere, ki učencu omogočajo primerjave v ožjem prostorskem okviru tako, kar zadeva razvojne razlike kakor, kar zadeva vzporednice in podobnosti. Drugega, ki spodbuja k spoznavanju in razumevanju pojavov v daljšem razvojnem ritmu in se loteva tem kot so korenine nacionalizma, demokracije in nedemokracičnega, avtoritarnega obnašanja in končno tretjega, ki opozarja na daljše razvojne procese in učencem omogoča, da spoznavajo dinamično prepletanje zgodovinskega trajanja in spreminjanja, zblizevanja in oddaljevanja, celovitosti in raznolikosti.<sup>14</sup> Za vse to pa seveda niso dovolj le ustrezne metodične in didaktične veščine kot nam to vztrajno dopovedujejo pedagogi, temveč predvsem pestro strokovno znanje, ki omogoča ilustracijo časa z drobnim podatkom in dogodkom in obenem pregledno primerjavo med časi in prostori, brez izgubljanja v majhnih dejstvih, letnicah in imenih.

Sestavljalci in predlagatelji osnutka novega učnega načrta pouka zgodovine za gimnazije smo se tako lahko na eni strani oprli na opisana razmišljanja in razprave, na drugi pa na pozitivne in negativne izkušnje srednješolskega zgodovinskega pouka v Sloveniji in Jugoslaviji po letu 1945. V nasprotju s prevladujočim prepričanjem so bili politični in ideološki pritiski na šolsko zgodovino v zadnjih dveh desetletjih obstoja Jugoslavije večji in njihove negativne posledice občutnejše kot v prvih dveh desetletjih po vojni: v prvih dveh desetletjih ali dveh desetletjih in pol po vojni je bila sicer ti. "novejša zgodovina", tj. zlasti zgodovina časa po letu 1918 in posebej po letu 1941, res utesnjena v vladajoče ideološke in politične obrazce in zaznamovana z novim političnim besednjakom, toda ravnovesje med obdobji je bilo ohranjeno, ti. "starejša zgodovina" je v večini obdržala svoje mesto v učnih načrtih in učbenikih in učna pozornost je bila usmerjena ne le k političnim, temveč tudi družbenim, gospodarskim in mnogo večji meri kot kasneje celo kulturnozgodovinskim temam. Reforma osnovne in srednje šole ob koncu petdesetih let, z nastankom osemletke in gimnazije, ni pomembneje posegla v to stanje, kar nazorno razkrivajo gimnazijski učbeniki iz začetka šestdesetih let, ki jih učitelji lahko še danes s pridom uporabljajo.<sup>15</sup>

Po letu 1972 in nasilni zaustavitvi demokratizacije v Jugoslaviji pa se je pritisk na šolo in z njim na pouk zgodovine naglo stopnjeval in se nato zaostroval tudi vsa osemdeseta leta. Problem - kot se še vsi dobro spominjamo - ni bil le v vztrajnem zmanjševanju števila ur, namenjenih antični, srednjeveški in zgodnjeno-ovoveški zgodovini in progresivnem zanemarjanju obče, gospodarsko, družbeno in kulturno-zgodovinskih tematik, temveč tudi v vse bolj nekritični, ideološko in politično zoženi in po obsegu neproporcionalni in predimenzionirani usmeritvi k predzgodovini in zgodovini komunizma, narodnoosvobodilnega boja in druge svetovne vojne, komunistične revolucije in povojne komunistične oblasti. Poskusi posameznih piscev učbenikov, kot Marije Kremenšek, da bi učenčevu zgodovinsko obzorje popostrili in razširili na širše kulturnozgodovinske, vsakdanje življenjske, etnološko-zgodovinske teme, so lahko v takšnih razmerah računali le na delen uspeh. Oblasti v Jugoslaviji in Sloveniji so v osemdesetih letih, to ne bi smeli biti sporno, šolsko zgodovino bolj kot kdajkoli prej spreminjale v instrument ideološke in politične indoktrinacije, s tem pa je bil tudi razkorak med zgodovino v šoli in ravnijo strokovnega zgodovino pisja večji kot kdajkoli prej po vojni.

V takšnih okoliščinah je - kot je znano - ob koncu sedemdesetih in v začetku osemdesetih let propadel tudi edini resni poskus prenove učnih načrtov, ki je težil k posodobitvi pouka zgodovine v prvih dveh letih usmerjenega izobraževanja in si prizadeval šolsko zgodovino vsaj na tej stopnji v vsebinskem in konceptualnem pogledu približati sodobnim evropskim zgodovino pisnim usmeritvam in tokovom. Njegov glavni avtor Bogo Grafenauer je predlog zasnoval kot kronološko-tematsko predstavitev geneze temeljnih zgodovinskih procesov, pojmov, ustanov in pojavov, ki v posameznih obdobjih označujejo človeški razvoj in s katerimi se, delno, srečujemo vse do danes. Temeljno izhodišče Grafenauerjeve zamisli je bila težnja po kar se da kompleksni predstavitvi človekovega "romanja" skozi prostor in čas, njeno težišče pa zgodovina sveta in človeka in šele v ta okvir naj bi bila nato vgrajena izkušnja tudi zgodovinska izkušnja slovenskega naroda in južnoslovenskega prostora.<sup>16</sup> Grafenauerjev predlog učnega načrta zgodovine v "skupni vzgojnoizobrazbeni zasnovi v usmerjenem izobraževanju" je bil v tisku že večkrat predstavljen<sup>17</sup> in ga zato ne kaže še enkrat podrobneje prikazovati. Naj morda ponovno le kratko omenimo, da sta njegovo

<sup>13</sup>R. Stradling, nav. delo.

<sup>14</sup>Prav. tam.

<sup>15</sup>Tu mislim predvsem na L. Petauerjevo Zgodovino za gimnazije I, Mladinska knjiga - Ljubljana 1960 in I. Grobelnikov, J. Koropčev in F. Terseglavovo Zgodovino za gimnazije II, Mladinska knjiga - Ljubljana 1961.

<sup>16</sup>B. Grafenauer, Problematika izrade programa istorije kao obaveznog predmeta zajedničke programske osnove usmerenog obrazovanja u reformiranoj školi, Pouk zgodovine - Nastava povijesti št. 1/1979, str. 2-7.

<sup>17</sup>Med drugim v mojem referatu v Murski Soboti, gl. op 10. Program je bil v celoti objavljen v publikaciji: Skupna vzgojnoizobrazbena osnova v usmerjenem izobraževanju, Zavod SR Slovenije za šolstvo, Ljubljana 1979.

preverjenje v praksi preprečila premajhno število ur, namenjenih zgodovini v prvih dveh letih usmerjenega pouka in še posebej odpor tedanjih šolskih oblastnikov, ki so ugotavljali, da je Grafenauerjeva vsebinska zasnova v isti sapi premalo "marksistična" in premalo "nacionalna".

Do ponovne razprave o temeljiti prenovi šolskih učnih programov zgodovine je nato prišlo šele jeseni leta 1990 na 25. zborovanju slovenski zgodovinarjev v Murski Soboti. Po tem zborovanju je Zveza zgodovinskih društev Slovenije izoblikovala dve delovni skupini, ki sta že spomladi leta 1991 pripravili predloga novih vsebinskih zasnov pouka zgodovine v osnovni in srednji šoli. Razprava o obeh osnutkih pa se je iz različnih razlogov zavlekla in učni načrt pouka zgodovine v osnovni šoli, ki sta ga dokončno oblikovala prof. Ana Kastelic in prof. Božidar Mrevlje je Strokovni svet potrdil spomladi letos. Predlog učnega načrta za gimnazije, ki ga predstavljamo tukaj, na potrditev še čaka: njegovo besedilo so s sodelovanjem Republiške predmetne komisije za zgodovino pripravili prof. dr. Peter Vodopivec, prof. Stane Berzelak in prof. Ana Kastelic.<sup>18</sup>

Sestavljalci osnutka programa pouka zgodovine za gimnazije smo izhajali predvsem iz naslednjih treh izhodišč:

1 V središču pozornosti gimnazijske zgodovine morata biti - kot je to ugotovil leta 1978 že Bogo Grafenauer - človek in človeška civilizacija na svoji "poti" skozi posamezna zgodovinska obdobja in čas. V vsebinskem pogledu naj bi se učenec tako seznanil s poglavitnimi tokovi, ustanovami, dogodki, situacijami, predstavami in človekovi eksistencialnimi dilemami v dolgem časovnem razponu njihovega nastajanja, trajanja, spreminjanja in eventuelno minevanja, torej od najstarejših časov do danes. S prostorskega vidika je v središču pozornosti evropski kulturnozgodovinski okvir, če je le mogoče dopolnjen in razširjen z opozorili na procese v izvencvropskem svetu. Slovenska izkušnja, kulturna dediščina in zgodovina s svojo širšo regionalno okolico dobivajo svoj pravi pomen in svojo pravo razsežnost šele z umestitvijo v ta širši srednjeevropski in evropski prostor.

2 Zgodovina kot šolski predmet ima na eni strani tudi na gimnazijski-srednješolski stopnji splošno vzgojne in izobraževalne naloge in mora tako učencu posredovati zgodovinska dejstva in podatke. V tem smislu ga mora seznanjati tako z globalnimi in dolgotrajnimi zgodovinskimi procesi kot posameznimi, časovno in prostorsko konkretiziranimi pojavnimi oblikami, ga spodbujati tako k iskanju vzporednic in trajnic kakor prepoznavanju razlik v človekovem odzivanju na različne pretekle situacije v raznih preteklih obdobjih. Učni načrt za srednje šole oziroma gimnazije mora biti zato v zasnovan v isti sapi kronološko, hkrati pa tudi tematsko in problemsko. Bistvo zgodovinskega načina mišljenja naj bi bilo prav v slednjem: v oblikovanju občutka za čas, za tisto, kar se spreminja in traja, za tisto, kar je zavedna ali nezavedna dediščina preteklosti in tisto, kar so v konkretni živeti čas vnesli naši sodobniki ali mi sami.

3 Zgodovina v šoli mora biti v isti sapi izraz znanja in spoznanj strokovnega zgodovinopisja, obenem pa mora znati in biti sposobna poiskati odgovore, (če že ne odgovore pa vsaj delna in alternativna pojasnila), na številna in pogosto protislovna odprta vprašanja kolektivnega zgodovinskega spomina. To je mogoče zopet storiti le v primerjavi in postavitvi individualnih in ožjih skupinskih življenjskih izkušenj v širši zgodovinski, časovni in prostorski okvir. Skratka: šolsko zgodovino je treba maksimalno iztrgati iz primežev ideološkega in političnega in v tej luči človeško preteklost videti, prepoznavati in predstavljati z vidika njenih eksistencialnih in splošno življenjskih sporočil. To seveda nikakor ne pomeni popolne zavrnitve politične zgodovine. Nasprotno: politična zgodovina mora ostati sestavni del v šoli sporočane zgodovinske kronologije, pri čemer pa jo je treba vedno znova postaviti v njen najširši možni družbeni, gospodarski in kulturnozgodovinski kontekst, v položaj ponavljajočega se vzporejanja, primerjanja in kontrastiranja.

Vsa našeta načela in izhodišča imajo znano in na žalost to lastnost, da postajajo mnogo manj jasna in preprosta, ko jih poskušamo uresničiti. Eno prvih vprašanj v tej zvezi, ki si jih vedno znova zastavljajo tudi drugod v Evropi, je: kakšna naj sploh bo podoba zgodovine na srednješolski ravni, v gimnaziji? Naj pouk na tej stopnji kronološko gledano ponovi vse, kar je v določeni - res da preprostejši enačici - učenec že izvedel in spoznal v osnovni šoli ali pa naj se usmeri le k izbranim, po možnosti sodobnejšim temam? Kot smo že ugotovili, se vrsta zlasti zahodnoevropskih držav odloča za načelo, da na srednješolski stopnji zgodovine ne kaže obnavljati in ponavljati vse od njenih začetkov, temveč kaže učencu obseženeje in podrobneje predstaviti predvsem teme, ki so napr. "v zadnjih dvesto letih" bolj ali manj neposredno postale tudi odprte teme našega, sodobnega sveta. Predlagani osnutek slovenskega načrta zgodovine v gimnazijah se - kot je razvidno - nasprotno odloča za drugačno možnost: za ponovitev zgodovinskega pregleda na srednješolski stopnji, ki pa je za razliko od osnovnošolskega manj usmerjen k dogodkom in dejstvom in bolj tematiziran, obenem pa tudi didaktično drugače zasnovan kot osnovnošolske zgodovinske vsebine. Osnovnošolski pouk zgodovine naj bi v tem smislu posredoval predvsem "slike iz življenja" in kot vez med njimi bolj ali manj površinski - "dogodkovni" pregled, srednješolski - gimnazijski pa naj bi segel globlje in s tematsko-problemskimi opozorili odpiral in razširjal učenčev prostorsko-časovni horizont.

Iz predlaganega osnutka pri tem verjetno ni težko razbrati težnje po pritegnitvi socialnih, gospodarskih, kulturnih in duhovnozgodovinskih procesov in pojavov v prvi plan, toda z njo je - zlasti, kar zadeva čas zadnjih sto in nekaj let - povezana že druga zadeva: politično zgodovinski dogodki in tokovi, ki so s svojimi posledicami zaznamovali tudi naš, sodobni čas in so zlasti v 20. stoletju med drugim usodno delili in razdelili naše prednike in predhodnike, imajo vendar še danes takšno težo in pomen, da jih ni mogoče le sumarno strniti, če jih želimo kritično in problemsko osvetliti in premisliti. Dogodkovna in politična zgodovina tako - bolj kot se bližamo sodobnosti - pridobiva na obsegu in potiska druge vidike zgodovinske

<sup>18</sup>Pri tem so s pripombami sodelovali: prof. dr. Bogo Grafenauer, prof. dr. Dušan Nečak, prof. dr. Vasilij Melik, doc.dr.Božo Repe, prof.Tatjana Brađeško, prof. Majda Zlatolas, prof. dr. Štefan Trojar, prof. Anica Kern in prof. Bojan Končan. Prof. Anica Kern in podpisani sva predlog učnega načrta med drugim predstavila na posvetovanju v organizaciji Evropskega sveta v Delfih v Grčiji maja 1994.

stvarnosti, ki so v nižjih letnikih vidno postavljeni v ospredje, v ozadje. "Nesimetričnost" je torej očitna in kritični očitek, da je prikaz zgodovine 20. stoletja zasnovan bistveno bolj faktografsko-dogodkovno in tradicionalno kot zgodovina predhodnih obdobij, se zdi upravičen. Toda problemu se je praktično nemogoče izogniti, če želimo številna nasilna dejanja, delitve, nasprotja in pretrse ki ne le obremenjujejo naš individualni in kolektivni zgodovinski spomin in povzročajo vedno nova razhajanja in cepitve, temveč predstavljajo - v širšem balkanskem in vzhodnoevropskem prostoru - tudi dejansko ozadje nikoli preseženih sovraštev in nestrpnosti, ujeti v pravo in sugestivno zgodovinsko zrcalo.

V tem smislu pa poskuša predlagani učni načrt tudi, kar zadeva "novejšo" in polpreteklo zgodovino, kljub delnemu vztrajanju pri političnih temah, pouk zgodovine obrniti v bistveno novo smer. Prav dejstvo, da se močno razlikuje od predhodnih in poskuša zgodovinski pouk vsebinsko zasnovati povsem na novo, pojasnjuje njegovo neobičajno obsežnost. Sama gostobesednost in število navedenih tem in problemov nikakor ne pomenita, da si mora učitelj prizadevati predstaviti vse med njimi: da to v 70 urah letno ni mogoče, je jasno, obsežnejša in podrobnejša opozorila na vprašanja, ki bi jih bilo treba upoštevati in zajeti v prikazu posameznih tematik, pa so predvsem izraz želje sestavljavcev, da bi natančneje ilustrirali svoje zamisli in svoje videnje glavnih zgodovinskih linij in tokov, ki naj bi jih učitelj tako ali drugače sledil v svojem delu z učencem. Kratka, odsekana in zelo posplošena gesla, kot so jih vsebovali dosedanji učni načrti, bi ne mogla dovolj nazorno pojasniti predlaganih usmeritev in tematik, zato odločitev za "razgrnitev" vsebinske zasnove v njenem maksimalnem obsegu. Učni načrt naj bi bil pri tem - tako kot v večini zahodne Evrope - v prihodnje tudi na Slovenskem učitelju le najširše možno splošno vodilo in orientacijska opora, pri čemer naj bi mu dopuščal razmeroma svobodno odločitev o tem, katere med temami bo obravnaval izčrpnije in katere med njimi bo le pregledno omenil, da bo sklenil časovni lok in zagotovil potrebno nazornost in razumljivost.

Vprašanje prepotrebni pripomočkov, literature, zemljevidov, preglednic, slikovnega gradiva in video-posnetkov, ki naj bi bili učitelju v pomoč pri uresničevanju novega učnega programa, je seveda problem zase, ki ga ne bo mogoče takoj in kratkoročno rešiti. Nikakršna skrivnost pa ni, da je bila ena želja avtorjev predlaganega učnega načrta tudi "napraviti zgodovino v šoli bolj zabavno". "Zares, celo če bi morali ugotoviti, da ni od zgodovine nobenih drugih koristi, bi ji morali priznati, da je zabavna," je pred več kot pol stoletja zapisal Marc Bloch.<sup>19</sup> Novi, vizuelno privlačnejši in zabavnejši učbeniki in razni multimedialni zgodovinski programi so v tej luči nedvomno eden predpogojev modernizacije in popularizacije zgodovine v šoli. Tudi zahodnoevropski didaktiki pa so si danes enotni v prepričanju, da knjiga in ekran ne moreta zamenjati učitelja. Zgodovina je predvsem narativna veda in njena privlačnost ostaja v marsičem odvisna od učiteljeve besede. Čeprav ustrezno izobraževanje učiteljev in zlasti njihova razbremenitev pri pouku, ki bi tako izobraževanje omogočila, nista odvisna od avtorjev predlaganega učnega načrta, je jasno, da brez nju novega učnega načrta ne bo mogoče v celoti uresničiti.

"Predlog razgrajenega učnega načrta zgodovine za gimnazije", ki ga dajemo v razpravo, se približuje, zlasti, kar zadeva prve tri letnike, nemškemu in avstrijskemu učnemu načrtu. Pri njegovi sestavi smo poleg gradiva, ki smo ga že navedli, upoštevali še navodila in gradiva s seminarjev ustrezne komisije Evropskega sveta za izobraževanje, pri oblikovanju dela tematik iz evropske zgodovine pa smo se med drugim oprli tudi na "Zgodovino Evrope" Jeana Baptista Durosella, ki bo v prvi polovici prihodnjega leta izšla v slovenskem prevodu pri Državni založbi Slovenije.<sup>20</sup>

<sup>19</sup> Marc Bloch, Odbrana istorije ili zanat istoričara, Treći program radia Beograd, Proleće 1970, str. 334.

<sup>20</sup> Jean Baptiste Duroselle, L'Europe, Histoire de ses peuples, Perrin - Paris 1990.

## PREDLOG RAZGRAJENEGA UČNEGA NAČRTA ZGODOVINE ZA GIMNAZIJE

### I. CILJI

Dijaki naj pridobijo:

- znanje o pomembnih dogajanjih, pojavih in procesih iz svetovne, evropske in slovenske zgodovine;
- spoznavanje in razumevanje vplivov evropskih in svetovnih dogajanj na slovensko zgodovino;
- znanje o življenju, delu, miselnosti in znanstvenih dosežkih v različnih zgodovinskih obdobjih;
- znanje o gospodarskih procesih in socialnih odnosih v različnih obdobjih;
- sposobnost razumevanja zgodovinskih pojavov, procesov in nasprotij v razvoju sodobnega sveta;
- sposobnost vrednotenja kulturne dediščine v splošnem in nacionalnem okviru;
- razumevanje in spoštovanje različnih ver, kultur in skupnosti v svetu;
- časovno in prostorsko predstavljalnost;
- sposobnost sporočanja zgodovinskih informacij (brati zgodovinsko besedilo, ga razumeti in razložiti);