

Peter Vodopivec

K RAZPRAVI O NOVI VSEBINSKI ZASNOVI ZGODOVINE
V ŠOLI

Leta 1939, neposredno pred nemškim napadom na Poljsko, je Stefan Zweig v predavanju pred ameriško publiko, ki mu je dal naslov »Jutrišnje zgodovino-pisje«, pretresen ugotavljal, da je bila šolska zgodovina, ki se jo je učil in so se jo po vsej Evropi učili pripadniki njegove in njej sledečih generacij, en sam, močno enosmeren redosled političnih, socialnih, ideoloških in vojaških spopadov, zarisan predvsem z zornega kota vsakokratnih ozkih državnih in nacionalnih interesov in hkrati usmerjen k oblikovanju mladega človeka v patriotičnega državljana, bodočega vojaka, celo brezvoljnega podložnika. »Da bo nova generacija boljša, bolj človeška in zlasti srečnejša kot je bila naša, mora biti deležna boljše in bolj humane vzgoje,« je ugotavljal Zweig in dodal: »V tej novi vzgoji se mi zdita najpomembnejša nova oblika in drugačno razumevanje zgodovine od tiste, ki smo se je sami učili v šoli. Zgodovina, ki pokaže, kako je nastalo človeštvo, zgodovina naroda in vseh drugih narodov, oblikuje mlademu človeku njegov prihodnji pogled na svet.« Zweigova »Jutrišnja zgodovina« naj bi bila v tem smislu predvsem zgodovina vsega človeštva, zasnovana z vidika najpomembnejših kulturnozgodovinskih dosežkov človeške civilizacije in obnem osvobodjena ideološkega pragmatizma in nacionalne ozkosti.¹

Na tem mestu in v zvezi z našo temo ne moremo razmišljati o tem, kako tragičen in usoden je bil čas, v katerem je Zweig zapisal navedene misli in kako prelomne in daljnosežne so spremembe, ki smo jim danes priča pri nas, v Jugoslaviji, v Evropi in v svetu. Nesporno pa se mi zdi dvojje. Prvič: šolska zgodovina je bila na Slovenskem in v Jugoslaviji zadnji dve desetletji — ti dve desetletji celo bolj kot neposredno po drugi svetovni vojni — do tiste mere vtisnjena v državno-partijske ideološke obrazce in podrejena idejno-političnim zahtevam, da je treba v celoti na novo premisliti njeno zasnovo in oblikovati njen koncept.² Do nedavnega vladajoče boljševisko-marksistične in partijsko-komunistične razlage zgodovinskih procesov, ki so zgodovinske tokove neredko reducirale na boj med razredi in t. i. »družbeno-proizvodnimi sistemi« in so med drugim enostransko in neprikrito poudarjale primat materialnega nad duhovnim, so postale v novih razmerah le ena izmed možnih razlag, le eden možnih pogledov na zgodovino in razvoj. Šolska zgodovina mora biti v prihodnje, če želi obnoviti svojo prepričljivost in svojo relevantnost med šolskimi predmeti, torej zasnovana tako, da bo mladim ljudem najrazličnejših nazorov in prepričanj enako sugestivno odpirala pogled na preteklost, da otroku-učencu ne bo vsiljevala pogleda na svet, temveč mu bo z zgodovinskim gradivom pomagala, da si ga sam — samostojno — oblikuje. Če želimo zgodovino v šoli preoblikovati v tej smeri, pa seveda ne zadostuje, da samo na novo porazdelimo že tako ali tako v šolski program zajeto snov, da vzamemo nekaj ur posebej v zadnjem desetletju tako konjunkturni »novejši zgodovini« in nato te ure porabimo za nekoliko obsežnejši prikaz časa do leta 1918, da si skratka sestavimo nov urnik, ki bo, kar zadeva obseg in pozornost »bolj pravično« uravnovesil nesorazmerja v prikazu posameznih obdobj in t. i. »starejši zgodovini«, kamor smo nesrečno prišteni tudi vse 19. stoletje, vrnil mesto, ki ji gre. Ne, zgodovine

¹ Stefan Zweig, *Geschichtsschreibung von Morgen*, v: Stefan Zweig: *Zeit und Welt*, Fischer Verlag — Frankfurt 1981, str. 150.

² Pregled »ideoloških vsebin« pouka zgodovine pred vojno in po vojni najizčrpnje podaja Tatjana Rozman, *Ideološke vsebine pouka zgodovine na Slovenskem*, Nova revija 1989, št. 89/90, str. 1240—1257.

v šoli danes ni mogoče reševati le s škarjami in lepilom, temveč ji je treba v prvi vrsti poiskati novo podobo in novo vsebinsko zasnovo.

To je prvo. In drugo: če želimo na novo opredeliti predmet šolske zgodovine v razmerah idejnega in političnega pluralizma, v t. i. »postmoderni družbi«, kot to radi imenujejo politični filozofi, moramo najprej opredeliti njene cilje, do sedaj popularno in okorno imenovane smotre. V trenutku, ko šolska zgodovina izgublja svojo dosedanjo ožjo idejno-politično in državno-patriotsko vzgojno funkcijo, ko izgublja vlogo orodja sredstva-gradiva, ki naj bi bolj ali manj premočrtno pospeševalo in usmerjalo otrokovo-učenčevo identifikacijo s povsem konkretnim narodom, državo, politiko in ideologijo, se vsaj z vidika naše dosedanje izkušnje in prakse nedvomno povsem upravičeno postavlja vprašanje: kakšno vlogo in kakšne cilje naj pa šolska zgodovina sploh še ima? Kakšne vrednote naj posreduje, če naj sploh še posreduje vrednote, kako naj razlaga zgodovinske procese, če naj se po možnosti dvigne nad vse ideologije? Skratka: kako naj mlademu človeku pomaga pri oblikovanju njegovih narodno in idejnopolitičnih stališč, če naj se odreče zagovarjanju in razširjanju konkretnih družbeno in narodnopolitičnih modelov?

Odgovor je verjetno lažji kot si predstavljamo. Kar zadeva cilje in smisel poučevanja zgodovine, šolska zgodovina ne more imeti drugega smisla in drugega namena kot proučevanje zgodovine na sploh. Prva, pravzaprav najbolj preprosta asociacija, ki vedno znova pride na misel ob vprašanju o zgodovini in njenem pomenu pri oblikovanju človekovega pogleda na svet, je zvezana s funkcijo spomina v človeškem življenju. Tu ne bi smelo biti dvoma: spomin sam zase je že velika — nepogrešljiva in eksistencialno prepotrebna — človekova vrednota. Spomin omogoča orientacijo v prostoru in času in kopičenje znanj in izkušenj, saj povezuje preteklost s sodobnostjo, svet živih s svetom mrtvih, tisto, kar se dogaja, s tistim, kar se je zgodilo. Naj mi bo tu dovoljena kratka osebna reminiscenca: na mojo odločitev, da študiram zgodovino, so na eni strani odločilno vplivali moji gimnazijski učitelji od Mirka Avsenaka do Vide Wedam,³ ki so vztrajno ponavljali, da je posameznik, ki ne pozna zgodovine, vedno znova obsojen, da odkriva že odkrite stvari, na drugi pa — prav tako v gimnaziji prebrana — drama Jeana Anouilha: »Popotnik brez prtljage«, ki pripoveduje o človeku, ki je izgubil spomin in se je nenadoma znašel v svetu povsem izgubljen, brez lastne identitete, brez lastne osebnosti. Opozorilo na prepomembno funkcijo zgodovinskega spomina v posameznikovem in družbenem življenju je pravzaprav le nekoliko poenostavljena prispevka za sicer nesporno spoznanje, da sta človek in družba zgodovinska pojava: da ni nič od danes in torej nič samo danes in se življenje ne začne in ne konča z nami. Da torej stisk svoje družbe in svojega časa (kot njunih vrednot) ne smemo absolutizirati, temveč jih moramo vedno znova razumeti v kontekstu daljšega časa, trajanja in spreminjanja. To je — tega se zavedamo vsi — prvi cilj pouka zgodovine, na svoj način zapisan tudi v dosedanjih in sedanjih programih, vendar v praksi na žalost zapostavljen in podrejen siceršnjim politično-ideološkim nalogam.

Pomena zgodovinskega spomina in poznavanja zgodovine namreč otroku in bržčas tudi odraslemu človeku ni mogoče predočiti le na ravni politične in shematizirane socialno-gospodarske zgodovine. Seči je treba globlje, pod »dogodkovno površje« in se poskušati pretekli stvarnosti približati v njenem vsakdanjem življenjskem utripu. Prav v tej zvezi imata posebno pomembne naloge antropološko, občečloveško zasnovan socialnozgodovinski pristop in zgodovina

³ O svojem učitelju zgodovine v Toulonu pa je znani francoski zgodovinar Jacques Le Goff npr. napisal naslednje: »Moj učitelj v Toulonu je bil Henri Michel, ki je znal zgodovino iz domene spominjanja prenesti na polje refleksije in ki nam je znal predočiti, da se sodobnost lahko osvetli s proučevanjem preteklosti, seveda le, če je slednja predstavljena kot živo gradivo in ne le kot mrtvo znanje«. Glej Jacques Le Goff, *Une pratique de l'histoire, Histoire N. 1, Mars 1979*, tematska številka: Enseigner l'histoire, Hachette — Paris 1979, str. 132.

t. i. »vsakdanjega življenja«, ki sta danes — kot je znano — v središču pozornosti sodobnega zgodovinopisja v svetu in ki seveda tudi v šoli ne smeta imeti le funkcije ilustriranja površinskih socialnih, političnih in ideoloških konfliktov, temveč morata postati ena osrednjih tem zgodovinskega pouka. Otroka-učenca morata spodbujati k primerjanju — kontrastiranju (kot to imenuje avstrijski zgodovinar Michael Mitterauer) povsem življenjskih preteklih, polpreteklih in sodobnih situacij in mu ob tem slikovito ponazoriti, kaj se v človeškem življenju spreminja in kaj traja. Konkretno: kaj se spreminja in kaj traja v odnosu med Evropo in svetom, kaj med podeželjem in mestom, kaj med različnimi socialnimi skupinami prebivalstva, kaj v odnosu med ljudmi posamezniki: v njihovem družabnem kontaktu, v njihovih družinskih odnosih in v odnosu med generacijami. V ospredju šolskega prikaza zgodovine naj bi bilo torej vprašanje, kako so ljudje živeli, kako so doživljali svojo okolico, soljudi in sosede, kako razumeli sebe, svojo sedanost in svojo prihodnost, kako skozi čas in v različnih svetovnih prostorih oblikovali življenjske vrednote, vsakokratno pojmovanje kvalitete življenja in svoje videnje temeljnih bivanjskih problemov. Slednje nikakor ne pomeni, da moramo v prihodnje politično, vojaško, socialno-podatkovno in gospodarsko zgodovino (razumljeno kot posredovanje pozitivnih faktografskih dejstev o gospodarskih spremembah) povsem umakniti iz šolskega programa. Nikakor ne. Gre le za to, da se tudi šolski pouk prilagodi tistim težnjam v sodobnem soočanju s preteklostjo in sedanostjo, ki poskušajo videti človeka in družbo »od spodaj navzgor« in si v tem smislu prizadevajo občutek za čas in spreminjanje oblikovati najprej na ravni vsakdanjih človekovih stisk in izkušenj in šele nato na ravni politike in ideologije. Politična, vojaška zgodovina in z njima zgodovina socialnih konfliktov je nekaj, kar je na vrhu piramide, kar je rezultat in izraz zgodovinske resničnosti, tisto, kar moramo otroku-učencu v prvi vrsti predstaviti, pa je predvsem zgodovinska stvarnost sama. Toliko, kot je podobna današnji, in toliko, kot je različna od nje.

Pri tem bo treba — razumljivo — na eni strani bolj kot doslej upoštevati, da zgodovina ni le linearen in kontinuiran proces izpopolnjevanja in napredovanja, ki enostransko in premočrtno vodi od manj razvitega k bolj razvitemu, od slabšega k boljšemu, od manj človeškega k bolj človeškemu, temveč naspotno: neredko zelo protisloven splet najrazličnejših razvojnih ravni in teženj, poln prekinitev, zastojev, vračanj in novih začetkov, ki se postopoma, iz različnih in sprva bolj ali manj ločeno razvijajočih se civilizacijskih žarišč, zrašča v bolj ali manj enovit, čeprav še vedno tudi vnaprej protisloven svetovno zgodovinski tok. Hkrati je treba jasno in glasno pripoznati, da je prizadevanje po vzporednicah-analogijah in iskanju domnevno nadčasovnih vrednot po zgledu revolucionarnih tradicij in tradicij NOB, ki jih je mogoče prenašati iz časa v čas, iz generacije v generacijo, in služijo za neke vrste trajen zgled, lahko le sestavni del ideološke uporabe zgodovine. Misel na prenašanje domnevno večnih vrednot z generacije v generacijo ne upošteva, da si mora vsaka generacija sama in samostojno ustvariti svoj vrednostni svet, če želi izvirno in ustvarjalno poseči v okolje okoli sebe, temveč temelji tudi v napačni, v bistvu ahistorični predstavi o trajanju in ponavljanju zgodovinskih situacij in pojavov. Z vidika daljših časovnih razdobjev je namreč tudi »trajanje« neizogibno zavezano spreminjanju, natančnejša primerjava posameznih dogodkov in procesov pa kaže, da se ti nikoli in v celoti ne ponovijo in se eventualno ponavljajo le — in še to le v določeni meri — človekove reakcije na podobne ali primerljive situacije in izzive. Prav zaradi tega, ker je enkratna in neponovljiva, je zgodovina takšno bogastvo oblik, možnosti in primerov človekove uresničitve in le-ti in samo ti lahko nato v medsebojni primerjavi, soočanju in kontrastiranju, da še enkrat uporabimo Mitterauerjev izraz, služijo kot pomoč, opora in vodilo pri oblikovanju posameznikovega in širšega družbenega odnosa do sodobnosti in vsako-

kratne družbene stvarnosti. Tako razumljena zgodovina pa seveda ni več samo domena spominjanja in samopotrjevanja, tudi ne le zaključen sistem, ki izostreno ločuje dobre in slabe, črne in bele, temveč bogato in odprto gradivo, ki spodbuja k razmisleku, k refleksiji, k primerjanju različnih možnosti in situacij, k spraševanju o razlogih za posamezne odločitve in poskusu razlage njihovih posledic.⁴

Konkretna podoba šolske zgodovine, ki jo imam pred očmi, bi se morala tako opreti na zamisel pouka zgodovine, ki jo je že ob koncu sedemdesetih let za usmerjeno izobraževanje predstavil Bogo Grafenauer.⁵ V skladu z Grafenauerjevim konceptom naj bi bila glavni cilj pouka zgodovine predstavitev geneze temeljnih problemov, pojavov, pojmov in ustanov, s katerimi se srečujemo in se tudi mlad človek srečuje vsak dan. Težišče bi bilo na zgodovini sveta in človeka, v ta okvir pa bi bila nato vgrajena tudi zgodovinska izkušnja slovenskega naroda in južnoslovanskega prostora. Naloga šolske zgodovine naj bi prav v tem smislu ne bila v odkrivanju nekih domnevnih nadčasovnih in občeveljavnih razvojnih zakonitosti: njen cilj naj bi bil na eni strani povsem stvaren kronološki oris poglobitvenih zgodovinskih procesov, ki so pripeljali do oblikovanja človeške civilizacije kot jo poznamo danes, na drugi problemska in podrobnejša razčlenitev tem, ki zapošlujejo tudi današnji svet. Osrednje teme, ki bi jih moral po njegovem mnenju vsebovati šolski predmetnik, je leta 1979 predlagal že Grafenauer sam. To so: slika znanega sveta v posameznih obdobjih in njegov obseg, populacijska žarišča, razvoj prebivalstva in selitve (migracije) od najstarejših obdobij dalje, odnos med »razvinitim« in »nerazvinitim« svetom po obdobjih, gospodarsko-družbena delitev sveta z razvojem orodij in tehnike, razvoj lastninskih oblik, oblik organizacije dela in družbene organizacije, dejavniki družbene integracije od razrednih/socialnih struktur prek sprememb v socialno/političnem uveljavljanju različnih slojev prebivalstva do razvoja komunikacijskih sredstev, družbeno povezovanje in povezovanje raznih delov sveta v večje celote (antični imperiji, fevdalni partikularizem in versko-kulturni sistemi, nastajanje modernih meščanskih držav, oblikovanje modernih narodov, nacionalnih tržišč in svetovnega tržišča). In nato na koncu: razredni/socialni boji po obdobjih in politični sistemi, pri čemer naj bi dogodkovna zgodovina v ožjem pomenu besede prišla do izraza šele na tej ravni in, kot je zapisal Grafenauer, v čim ožjem obsegu.⁶

Kot je znano, je bil opisani načrt pripravljen za prvi dve leti »skupne vzgojno-izobraževalne osnove« v usmerjenem izobraževanju in ni nikoli resnično zaživel v praksi. Razloga za njegovo neuspelo uresničevanje sta bila predvsem dva. Prvič: premajhno število ur, namenjenih pouku zgodovine v prvih dveh letih usmerjenega pouka, ki je onemogočalo živ in kompleksen prikaz predlaganih tem. In drugič: odklonilno stališče nekaterih vplivnih šolskih načrtovalcev in politikov, ki so ugotavljali, da je načrt, ki ga je pripravil Grafenauer s skupino sodelavcev, v isti sapi premalo »marksističen« in premalo »nacionalen« (sic!). Ob tem je ostalo vsaj na Slovenskem do danes neznan, da so o podobnih zamislih, kot je bila Grafenauerjeva v osemdesetih letih — seveda povsem neodvisno od tega, kar smo počeli na Slovenskem — razpravljali tudi drugod po svetu — med drugim v Franciji. Francoska zgodovinarka in pedagoginja Suzanne Citron je tako v svoji leta 1984 objavljeni knjigi »Poučevati zgodovino danes« takole povzela ključne teme, ki bi jih moral po njenem mne-

⁴ O teh in podobnih vprašanjih so leta 1983 pripravili Naši razgledi obsežno anketo, v kateri so sodelovali številni slovenski zgodovinarji in družboslovni raziskovalci. Zanimivo je, da se Razgledi niso mogli nikoli odločiti za objavo celotne ankete v posebni publikaciji, izdali pa so jo — čeprav za interno uporabo — v strokovnih službah CK ZKJ v Beogradu. Zanimivo je tudi, da anketa ni imela dobesedno nikakršnega vpliva na razmere v pouku zgodovine na Slovenskem, čeprav je odpirala številna vprašanja v zvezi z njim.

⁵ Bogo 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.

⁶ Prav tam, str. 4.

nju poznati vsak mlad človek, da bi se s pomočjo v šoli pridobljenega zgodovinskega znanja »znal postaviti v čas in prostor«: proces »učlovečevanja« človeka v najstarejših obdobjih z razvojem orodij, simbolike in umetniškega izražanja, »neolitska revolucija« s tehničnimi, družbenimi in »političnimi« spremembami (pisava, mesto in država), geneza velikih verstev in filozofij, nastajanje moderne Evrope s posebnim poudarkom na času od 16. do 19. stoletja, mondializacija gospodarskih in socialnih procesov, utemeljenih v moderni znanosti, razvoj industrializacije in kapitalizma, razširjanje zahodnoevropskih ideoloških shem v svet (nacionalizem, liberalizem, demokracija, socializem), vojne, genocidi in totalitaristične regresije v 20. stoletju, trajanje in/ali ponovna ožvitev zatiranih kultur in etničnih skupnosti, vprašanje o prihodnosti in problem preživetja človeštva.⁷

Že na prvi pogled sicer lahko ugotovimo, da se teme, ki jih predlagata Bogo Grafenauer in Suzanne Citron, ne pokrivajo povsem. Toda to ni bistveno, saj izhajata avtorja iz okolij z različnimi nacionalnimi, družbenimi in ideološkimi problemi. Mnogo bolj bistveno — in spodbudno — je, da sta oba programa — ne da bi se avtorja poznala — zasnovana z istih stališč. Oba odklanjata izrazito ideološke: nazorsko-politične, nacionalne in patriotično-domoljubne poudarke v sodobnem zgodovinskem pouku in se zavzemata za širši-občečloveški pristop. Oba pozivata k preusmeritvi otrokove in šolske pozornosti z dogodkovno-kronološkega površja k globji, antropološko zasnovani zgodovini, ki bo v razponu: ožja domovina in svet, učencu poskušala približati preteklost in pretekle dogodke tako z vidika globalnih zgodovinskih procesov kot zornega kota »vsakdanjega življenja«. Oba se v nasprotju s tradicionalno dogodkovno in kronološko shemo zavzemata za izbor tem: tem, ki so — v večji ali manjši meri — tudi kompleksne teme sodobnega sveta. Torej tem, na katere otrok in mlad človek, v vsakem prostoru drugače in z drugačnimi izkušnjami iščeta odgovore, ki pa so vendar tudi sestavni del neke zgodovinske izkušnje. V tem pogledu gre Suzanne Citron nedvomno dlje od Boga Grafenauerja, saj se sprašuje: zakaj ne bi bili tema šole in z njo šolske zgodovine tudi ulica in marginalci? In če asociiramo: zakaj ne družinski odnosi, razhajanja med starši in otroci in generacijski konflikti, torej položaj otroka v njegovem vsakdanjem okolju, v odnosu do zunanjega sveta, v odnosu do staršev in učiteljev in tozadevna otrokova stiska? Smisel poučevanja zgodovine pač ni le v posredovanju določene količine pozitivnih podatkov, datumov in imen: enkrat za vselej bi morali spoznati, pravi Suzanne Citron, da zgodovina v šoli ni zaradi zgodovine, temveč zaradi učenca. Da smisel pouka zgodovine ni v posredovanju vrednot, temveč v sooblikovanju učenčevega vrednostnega sistema.⁸ In da moramo zato v prvi vrsti nagovarjati svet, v katerem učenec živi, in ne le suhoparno posredovati svet, v katerem bi radi živeli njegovi politično-ideološki skrbniki, starši in učitelji. Iz povedanega sledi dvojje: prvič, da se mora zgodovinski pouk na nižjih stopnjah bržčas še bolj kot na višjih usmerjati od ideološko-političnega površja k življenjskemu utripu človeka v preteklosti in v tem smislu poskušati približati otroku pretekli svet na ravni »vsakdanje« življenjske izkušnje, in drugič, da mora učitelju — ob določenem sicer bolj ali manj opredeljenem skupnem predmetnem/programskem jedru — dopustiti maksimalno osebno izbiro tem in imaginacije.

Cilj (smoter) pouka zgodovine se mi zdi ob vsem tem jasen in preprost. Naj zato kratko ponovim, kar sem zapisal že na nekem drugem mestu. Smisel pripovedovanja zgodovine mlademu človeku danes ne sme in ne more biti več v takšni ali drugačni indoktrinaciji, v navajanju k ljubezni do vladajočih in domovine, temveč predvsem v usposabljanju za kritično razločevanje: razločeva-

⁷ Suzanne Citron, *Enseigner l'histoire aujourd'hui*, Les Éditions Ouvrières, Paris 1984, str. 136–137.

⁸ Prav tam, str. 86.

nje, ki bo prej spodbujalo k relativiziranju kot absolutiziranju, ki bo bolj navduševalo nad različnostjo kot monolitnostjo, ki bo omogočalo jasno prepoznavanje tistega, kar je minljivo, od tistega, kar je »trajno«⁹. . . Šolska zgodovina naj bi tako na eni strani tudi vnaprej ostala splošno izobraževalen predmet, ki naj bi posredoval temeljno in stvarno informacijo o človekovem razvoju, na drugi pa bi moral zgodovinski pouk otroku-učencu razvoj predstaviti v vsej njegovi raznolikosti in protislovnosti, ne da bi mu karkoli prikrival, ne da bi ga utesnjeval v takšne ali drugačne nazorske in ideološko politične obrazce, a vendar tako, da bi ga svaril pred enostranostjo, nestrpnostjo, napadalnostjo in ekskluzivizmom. To načelo lahko velja za vsa obdobja na isti način in z isto prepričljivostjo: menim, da — če se ga dosledno držimo — ni posebno težko razločujoče razložiti tudi najnovejša poglavja evropske, jugoslovanske in slovenske zgodovine, tudi tista, ki smo jih doslej razlagali posebej enostransko. Vzemimo za primer problem časa med obema vojnama, kjer se bo moral do sedaj absolutno pretiran in spolitiziran prikaz partijske in t. i. »napredne«, »revolucionarne« zgodovine umakniti celoviti predstavitvi socialne, gospodarske, kulturne, nacionalne in idejnopolitične stvarnosti dvajsetih in tridesetih let. Kjer bo končno morala priti do izraza podoba tistega, kar imenujemo »meščanski svet«, naj bo s pozitivne, naj bo z negativne plati. In kjer bodo morala zlasti, kar zadeva jugoslovanske in slovenske razmere, stopiti odločneje v ospredje številna nerešena — socialna, gospodarska, kulturnozgodovinska in nacionalna — vprašanja stare jugoslovanske države, saj brez njih in le skozi prizmo partijskih odločitev in konferenc — enostavno ni mogoče razumeti dogajanja v letih 1941—1945 in še manj dogajanja danes. Kako naj sodobni otrok-učenec razume, da se nacionalni konflikti nadaljujejo v sodobni čas, če naj bi bili v času med obema vojnama predvsem rezultat antagonističnih in egoističnih interesov posameznih nacionalnih buržoazij?

Drugo: vzemimo vprašanje, ki dobiva v trenutkih glasno deklarirane narodne in državljanske pomiritve posebno težo. Vprašanje o drugi svetovni vojni in narodnoosvobodilnem gibanju. Samo po sebi bi moralo biti jasno, da prikaza druge svetovne vojne na slovenskih tleh tudi vnaprej ne bo mogoče ločevati iz konteksta evropske in svetovne zgodovine vojnega časa — že dilema odpor — kolaboracija nikakor ni specifično naša, tragične razdelitve slovenskega in jugoslovanskega prebivalstva v dva sovražna tabora pa nikakor ni mogoče pojasniti drugače kot z nestrpnostjo sprtih političnih strani, ki so, če parafraziram misel pesnika Edvarda Kocbeka, zapisano že pred vojnim spopadom, svoje ozke politične in ideološke cilje v najbolj kritičnih trenutkih postavili nad konkretno narodno usodo in zgodovino. Da velja slednje tudi za komunistično partijo, bržčas danes ne bi smelo biti več dvoma. Toda prav dogajanje med drugo svetovno vojno je treba in mogoče po mojem mnenju mlademu človeku, ki gleda nanj s skoraj pol stoletja oddaljene razdalje, približati tudi z ravni povsem vsakdanjih človeških situacij in stisk, ki so neredko bolj kot racionalne odločitve zaznamovale posameznikovo in z njo širšo slovensko medvojno in povojno opredeljevanje. Te situacije in te stiske so bile — nekoliko poenostavljeno rečeno — posledica izjemnih razmer, vsepričujočega nasilja in agresivnega ekskluzivizma. In prav to je tisto, kar je lahko tudi danes poduk in svarilo vojne in povojne evropske, jugoslovanske in slovenske zgodovinske izkušnje. Zato bo v šoli vnaprej težko kar posplošeno govoriti o »narodnih izdajalcih« in problem medvojne odločitve ali neodločitve ideološko/moralizirajoče reducirati na nerazločujočo shemo, ki nemajhen del slovenskega naroda marginalizira v čisto obrobje: med odpadnike in zločince.

Otresti se je namreč treba prepričanja, da mora šolska zgodovina neizogibno in vedno znova posredovati samo pozitivne zglede in vrednote: dejanski

⁹ Zakaj in kako otrokom pripovedujemo zgodovino? Nova revija 1989, št. 89/90, str. 1264.

zgodovinski razvoj — kot že rečeno — ni en sam napredek, zgodovinski tokovi se zlasti, kadar so nasilno prekinjeni, radi obrnejo in stečejo v drugačno, celo obratno smer kot so to želeli tisti, ki so jih poskušali radikalizirati in pospešiti. Toda ali ni mogoče tudi majhnemu otroku povedati, da je bilo za vsak korak, ki ga je storil človek v tisočletnem razvoju, potrebno veliko napora in potrpljenja? Da so razočaranja tako kot veselje in radost sestavni del človekovega življenja? Francoska revolucija je pobila neizmerno veliko ljudi, toda njeni cilji in njena videnja so bili v večji ali manjši meri uresničeni šele dobro stoletje po napadu na Bastiljo. Kaj lahko otroku pove takšna razlaga revolucionarne bilance? Po mojem prepričanju veliko, celo več kot tista, ki je vztrajala pri tem, da je francoska revolucija trenutno spremenila Francijo in začela povsem novo obdobje v človeški zgodovini. Pove mu lahko, da se ne da na tem svetu ničesar doseči s silo, da je za uresničitev velikih zamisli in premikov vedno potreben čas, da pa se končno — z vztrajnostjo in strpnostjo — (nekoliko banalno rečeno) vedno pride na cilj.

Za pouk v šoli seveda v trenutnih razmerah ni mogoče dajati nikakršnih »receptov«. Brez prisilnega ideološkega jopiča je učitelj svobodnejši kot je bil, brez učbenikov, brez učnih pripomočkov in brez okvirnih didaktično-vsebinskih navodil je prepuščen predvsem samemu sebi. Nedvomno mu je zato, da se bo v novih razmerah znašel, potrebno bolj kot kdajkoli prej zagotoviti ustrezne delovne, materialne in izobraževalne možnosti. Toda ob tem ne sme, če poskušam povzeti svojo misel, tudi sam spregledati vsaj dveh stvari:

1. Cilj pouka zgodovine ni in ne sme biti — kot je to že pred več kot pol stoletja ugotavljal Stefan Zweig — oblikovanje otroka-učenca v lojalnega domoljuba in nekritičnega pripadnika naroda ali države, ki bo v preteklosti videl predvsem neizmerno zakladnico lastnih in družbenih identifikacijskih vrednot. Cilj pouka zgodovine je lahko le kritično misleč in samostojno razmišljujoč mlad človek, ki se bo znal sam — in s tem s svojo okolico — postaviti v čas svojega življenja in v svet in bo v zgodovini iskal nasvet in pomoč pri razreševanju odprtih in perečih, lastnih in drugih sodobnih vprašanj.

2. Naloga zgodovinarja — učitelja zgodovine ni v tem, da kar naprej posreduje izročeno in pri tem zavzema stališča, v želji pač, da bi učencu nazorno predočil, kaj je dobro in kaj je slabo. V zgodovini je zelo malo »trajnih« in enosmernih resnic, pot do svoje osebne resnice pa si mora vsakdo — tudi mlad človek — poiskati predvsem sam. Prav zato pred mladim človekom ne kaže prikrivati preteklih nasprotij in protislovij, nasprotno, treba mu je pomagati pri širjenju (poglabljanju) obzorja od površja k zgodovinski globini, ki je seštevček številnih in zelo različnih človeških usod. Tak pristop ne sme in ne more poznati vnaprejšnjih ideoloških shem in poenostavitev. Zgodovina je proizvod človeka — takšnega kot je. Naloga pouka zgodovine zato ni, da kogarkoli ali karkoli opravičuje ali povečuje, temveč le, da pojasnjuje in razlaga.

Svoj prispevek sem razumel kot uvod v razpravo. Razpravo, ki naj bi imela tri faze. Prvo, v kateri se bomo pogovarjali o novi vsebinski zasnovi zgodovinskega pouka. Drugo, v kateri bomo poskušali vsebinska izhodišča podrobneje konkretizirati in prilagoditi posameznim stopnjam in zahtevam osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja. In tretjo, ko bomo poskušali dogovorjeno strniti še v učbenikih in najpomembnejših učnih pripomočkih. Zdaj smo šele na prvi ravni — do drugih dveh je še dolga pot.¹⁰

Stefan Zweig je menil, da zgodovina ni le znanost, temveč tudi literatura — »sogar eine Dichterin«. Če to pomeni, da mora zgodovina kot veda o kolektivnih pojavih na vsak način najti tudi pot ne le do junaka, ki posebleja narodno in državno politično ideološko poslanstvo, temveč tudi do antijunaka — posameznika, ki predstavlja majhnega človeka — v marsičem izgubljenega v

¹⁰ Na zborovanju v Murški Soboti sem ta del povedal v razpravi in ga zato kasneje vključil v tekst referata.

ideoloških in političnih špekulacijah svojega časa, moramo v celoti pritegniti njegovi misli. To velja tudi in morda še posebej za šolsko zgodovino. Zgodovinski pouk v šoli bo lahko danes na vseh ravneh uspešen le, če se bo perspektiva od »zgoraj navzdol« prepričljivo prepletla s tisto »od spodaj navzgor«. Kar moramo storiti, je torej le, da se spustimo na dno in nato od tam pogledamo v višave. To je — vsaj za začetek — vse.

Zusammenfassung

ZUR DISKUSSION ÜBER DIE NEUE INHALTLICHE KONZEPTION DES FACHS GESCHICHTE IN DER SCHULE

Peter Vodopivec

Der Verfasser entwickelt in dem Beitrag Gedanken über die inhaltliche Erneuerung des Geschichtsfachs und- unterrichts in der Schule, die unweigerlich den politischen Veränderungen in Slowenien, Jugoslawien und in aller Welt folgen muß. Dabei stellt er fest, daß die Schulgeschichte bislang eng in das ideologische bolschewistisch-marxistische Grundmuster eingebunden war und sich in den neuen Verhältnissen so umgestalten muß, daß sie für alle und unterschiedlichste weltanschauliche und ideologische Betrachtungsweisen gleichermaßen aufgeschlossen ist. Nach der Meinung des Verfassers muß im Bestreben nach einer solchen inhaltlichen Erweiterung auch die Schulgeschichte den zeitgenössischen Strömungen der Geschichtsschreibung intensiver folgen und ihre Aufmerksamkeit vor allem auf eine vertiefte, anthropologische Darstellung von »Welt, Zeit und Mensch« richten.

Ausgangspunkt einer Diskussion in diesem Sinne könnte das Programm sein, das bereits Ende der siebziger Jahre von Prof. Dr. Bogo Grafenauer und seinem Mitarbeiterkreis vorgelegt worden war und aufgrund verschiedener, vornehmlich politischer ideologischer Hinderungsgründe nicht verwirklicht werden konnte. Der Verfasser weist darauf hin, daß ein ähnlicher Plan für den Geschichtsunterricht Anfang der achtziger Jahre auch in Frankreich erarbeitet wurde. Die Ausarbeitung eines solchen Plans ist natürlich ein langfristiges Vorhaben. Kurzfristig muß sich der Lehrer allein behelfen: dabei muß er sich von der stereotypen Auffassung lösen, daß er im Geschichtsunterricht immer nur positive und ewige Werte zu vermitteln hat.

Auch die Schulgeschichte soll in erster Linie ein Spiegel der vergangenen (und gegenwärtigen) Realität und all ihrer Widersprüchlichkeit sein, dem Kind aber soll die Geschichte eine Hilfe dabei sein, sich leichter in Raum und Zeit zu orientieren. Es soll sich der Gefahr der Verabsolutierung und Exklusivismus bewußt werden und — unter anderem mit Hilfe seines Wissens über die Vergangenheit — die Konfrontation mit der Gegenwart und der Zukunft in all ihrer Vielfalt wagen.