

Štefan Trojar

DELOVNI UČBENIK ZGODOVINE IN NJEGOVA VLOGA PRI SPODBUJANJU AKTIVNIH METOD IN OBLIK DELA

Predavanje na 21. zborovanju slovenskih zgodovinarjev, Celje, 29. sept.—2. okt. 1982

1. AKTIVNO UČENJE IN VLOGA UČBENIKA

Zakaj je danes toliko v ospredju načelo aktivnosti pri pouku? Načelo zavestne aktivnosti je danes povsod po svetu zelo izpostavljeno. Dinamične spremembe v tehnoloških postopkih, v organizaciji proizvodnje in delovnih postopkih terjajo tudi od šole takšne sisteme pridobivanja znanja, ki učenca vedno bolj usposabljaajo v samostojnem učenju. Sodobni pouk naj bi čimbolj vzpodbujal, usmerjal in navajal učenca na samostojno miselno delo. Pouk, kjer se uveljavljajo metode samostojnega odkrivanja resnic in problemski pouk, usposablja učenca za bodoče razreševanje dilem, problemov v poklicni dejavnosti in v življenjskih situacijah. V takšnem pouku si pridobi tudi željo po samoizobraževanju in sposobnosti za samostojno učenje.

Aktivne metode pri pouku zgodovine naj bi prispevale k bolj poglobljenemu, neposrednemu in zavzetemu spoznavanju družbenih procesov, pojavov in problemov v preteklosti in k osmislenju teženj zgodovinskega razvoja. Aktualizirana zgodovinska spoznanja usposabljaajo učenca za družbeno orientacijo v sodobnem svetu in prispevajo k zavzeti in odgovorni vlogi samoupravljalca. V zadnjih dveh desetletjih je bilo mnogo razprav o didaktični vlogi pouka zgodovine in še posebej o učnem sistemu. Metodična razmišljanja so med drugim še posebej podčrtala vlogo sodobnega učbenika zgodovine.

Zakaj večja pozornost učbeniku?

Učbenik je osrednje in najbolj pogosto uporabljano učilo. Njegova vsebinska in metodična zasnova v precejšni meri sugerira načrtovanje pouka, učni proces v razredu in način učenja doma. Bolj ko učbenik dobiva delovne elemente, bolj postaja pomemben dejavnik tudi pri poteku pouka v razredu. Njegova operativna vloga pa pride do izraza tedaj, če ga učenci sprejmejo kot svojo knjigo in če učitelj razume in sprejme njegovo zasnovo učnega procesa. Pomembno pa je tudi to, da obvlada ali pa si postopoma pridobi metode dela z učbenikom. Bolj ko nastajajo specifični delovni ali podelovni učbeniki, bolj je potrebno temeljito poznavanje učbenika. Prav zato so se po svetu uveljavili **metodični priročniki** za učitelja. To so v bistvu praktični svetovalci za metodično delo z učbenikom. Njihova mentorska vloga pa je od primera do primera različna. Nekateri imajo po 300 strani in dajejo podrobne metodične recepte ali variante, drugi pa so drobni in dajejo predvsem strokovno pomoč in le splošne značilnosti o zasnovi učbenika. Praksa kot tudi empirične raziskave v svetu so pokazale, da tudi kvalitetni učbeniki niso bistveno premaknili učnega stila na bolje, kjer učitelji niso sprejeli njihovih sugestij ali pa niso bili usposobljeni za delo z učbenikom.

2. VLOGA IN ZNAČILNOSTI TRADICIONALNEGA UČBENIKA ZGODOVINE

Naziv »tradicionalen« ali »klasičen učbenik« je zelo splošen ter odraža le nekatera skupna pojmovanja didaktikov tja do prve svetovne vojne. Sicer pa so že takrat imeli nekateri učbeniki delovne elemente, ki bi jih označili tudi danes za »moderne«.

Didaktiki pouka zgodovine so na splošno do začetka 20. stoletja smatrali šolsko zgodovino kot prečiščen izvleček iz znanstvene zgodovine. Glede na pojmovanje nemškega historizma in francoskega pozitivizma je bil v ospredju podroben razvoj politično-vojaških dogajanj, vzponi in propadi državnih organizmov v časovnih okvirih. Zgodovinsko dogajanje pa je bilo predstavljeno kot objektivna in dokončna resnica, ki jo je rekonstruirala znanstvena raziskava. Tako je tudi tematizacija v učbenikih slonela na časovnih okvirih politične zgodovine. Učbeniki so bili tudi zelo previdni pri redčenju informacij in poenostavljanju dinamičnih vojaških ali političnih zapletov v didaktične namene. Klasični učbenik zgodovine je bil učitelju in učencem sistematični zbir in normativ učnega gradiva, ki ga je potrebno pomniti in razumeti. Služil pa je predvsem za učenje na domu. Marsikateri učitelj je zahteval, da ostane učbenik med poukom zaprt na klopi. Zato se tudi ob takšni funkciji učbenika niso mogle razviti metode dela z njim. Takšni učbeniki so bili napisani največkrat deduktivno, kot zaprt sistem dokončnih resnic. Ob takšni zasnovi učbenika je učitelj predvsem uvodni razlagalec in razčlenjevalec sintetičnega besedila v učbeniku celemu razredu, po domačem delu pa preverjalec zapomnjenega gradiva. Pomnenje pa ima prvenstveno vlogo v primerjavi z drugimi aktivnimi intelektualnimi procesi. V *šolski praksi* pa so seveda zelo različne situacije in navade učiteljev glede dela s klasičnim učbenikom. Nekateri ga skrbno proučijo in se odločijo, pri katerih temah se bodo povsem ravnali po zasnovi učbenika, pri katerih le deloma in pri katerih bodo ubrali svojo pot. Pomembno je seveda, da so učenci ob vsaki temi seznanjeni, kako bo učbenik uporabljen. Nekateri učitelji obravnavajo učno snov večji del leta v drugačni zasnovi kot je v učbeniku in zahtevajo od učencev zapisovanje. Ta postopek je neracionalen in terja močno prisotnost frontalne razlage kot tudi tekmo s časom. Posebej pa je problematična uspešnost pouka tam, kjer učitelj ne pozna strukture učbenika in poučuje mimo njega. Hkrati pa je njegova zasnova učnega gradiva nedodelana in metodično neustrezna.

3. POT K POLDELOVNIM UČBENIKOM ZGODOVINE IN K UČNEMU KOMPLETU

Med obema vojnama je zlasti ameriška didaktika teoretsko utemeljila vlogo delovnega učbenika. Hkrati z laboratorijskim poukom v malih skupinah ali individualizirano se je pokazala potreba po drugačnih učbenikih in po njihovi usklajenosti z drugimi učnimi sredstvi. Učbenik naj bi bil stalno in intenzivno vključen v učni proces v šoli in doma. Zasnovan naj bi bil delovno. Delovni elementi pa naj bi bili instrumentarij, ki omogoča aktivno raziskovalno delo ter razne variante metod in oblik dela. Tudi učbeniki zgodovine in drugih družboslovnih predmetov naj bi bili delovno zasnovani. Z njihovo pomočjo naj bi učenci pridobili nekatere elemente znanstvenih metod raziskovanja pri različnih družbenih znanostih (zgodovina, sociologija, ekonomija itd.). Navajali naj bi tudi učenca na metode dela s strokovno knjigo, metode kritičnega branja in študiranja, vzpodbujali pa naj bi tudi zanimanje za poglobljeno proučevanje nekih problemov ali pa težnjo po širjenju znanja.

V *Socialistični republiki Sloveniji* je po osvoboditvi tja do začetka 60. let prevladoval klasični učbenik zgodovine. V njem je, v primerjavi s predvojnimi, prišlo do najmočnejših premikov v idejnopolitičnem pogledu. Zgodovinski procesi in pojavi so bili predstavljeni in obrazloženi z marksističnih izhodišč, tematizirani so bili zlasti razredni boji in revolucije, večjo vlogo je dobila gospodarska zgodovina. Namesto pozitivistične nevtralnosti se je v logično zaprtem sistemu uveljavilo marksistično vrednotenje zgodovinskih procesov. Bili pa so pretežno tekstualni, priložene slike so ilustrirale dogajanje, niso pa usmerjale k analitičnemu opazovanju, tudi priloženi zemljevidi so prikazovali le politična področja, niso pa tematizirali drugih procesov v prostoru.

V 60. letih je na pobudo prof. Webra in Državne založbe Slovenije prišlo do pomembnih kakovostnih premikov pri izdelavi in kompletiranju učnih sredstev za pouk zgodovine. Postopoma se je zlasti za osnovno šolo izoblikoval precej standardiziran *kombiniran učbenik zgodovine in individualni učni komplet*, ki ga sestavljajo: temeljni učbenik, zgodovinska čitanka, delovni zvezek in zgodovinski atlas. Ti tekstualno-vizuelni elementi kombiniranega učnega paketa predstavljajo hkrati z razrednimi audiovizuelnimi učnimi sredstvi (stenske karte, diapozitivi, grafskopski kompleti, slušne kasete itd.) bogat in precej komplementaren sistem učnih sredstev za pouk zgodovine v osnovni šoli, ki ga po kvalitetni stopnji lahko postavimo ob bok razvitim državam srednje Evrope. Precej slabša situacija je bila glede učil zgodovine na srednjih šolah. Tudi na teh šolah so imeli vsi razredi in tipi šol na razpolago učbenike za zgodovino, toda njihove metodične zasnove so se dokaj razlikovale, njihov obseg pa tudi ni vedno sledil stalnemu krčenju števila učnih ur zgodovine (za 3. razred gimnazije in tehniške šole). Že precej časa je bilo odprto tudi vprašanje učbenika za 4. razred gimnazije. Srednje šole so imele na razpolago tudi zgodovinski atlas, ki pa je bil vključen v pouk predvsem na gimnazijah. Obširno zbirko zgodovinskih virov je imel na razpolago le 4. razred gimnazije. Pač pa je bilo nekaj virov vključenih v učbenika za tehniške in poklicne šole. *Nasploh je imel učitelj zgodovine na srednjih šolah manj pogojev za aktivno metodično delo in za natančno dolgoročno načrtovanje pouka. Prižadevni in ustvarjalni pedagogi so sicer te težave premoščali z vključevanjem zunanjih virov znanja v pouk (strokovna literatura, zgodovinski viri), toda metode dela z učbenikom so zaradi takšne situacije slabo uveljavljene v srednji šoli.*

4. V KOLIKŠNI MERI SO NAŠI UČBENIKI ZGODOVINE DELOVNI?

V odgovoru na to vprašanje ne nameravam analizirati vsakega učbenika posebej, njegovih metodičnih specifičnosti, marveč bom spregovoril po sistemu elementov učbenika in tam primerjal karakteristike učbenikov.

4.1 Komplementarnost med elementi kombiniranega učbenika v osnovni šoli in metodični problemi

Če pogledamo površno in enostransko, se zdi kot da so delovni elementi učbenika le slike, karte, vprašanja temeljnega učbenika in delovni zvezek. Metodično potenco učnega kompleta pa lahko izkoristi le tisti učitelj, ki načrtuje in izvaja pouk tako, da pojmuje vsa učila individualnega kompleta kot celoto. Eno učilo naj bi dopolnjevalo enostranosti in omejene metodične možnosti drugega. *Vsa ta dopolnilna učila naj bi bila uglasena na tematsko zasnovo učbenika, in sicer: vsebinsko in metodično.* Naloge delovnega zvezka so zelo določno in delovno vezane na učbenik, čitanko ali atlas. Njihova vloga je v tem, da zagotovijo individualno vadenje in samokontrolo s pomočjo programiranega gradiva. V privlačni obliki hkrati razvijajo logično mišljenje kot tudi delo s karto, statistiko itd. Njihovo vključevanje ni problematično, saj spada v zadnje etape učnega procesa.

Zgodovinske čitanke se tudi navezujejo vsebinsko na teme učbenika. *Njihova osnovna naloga je konkretizacija sintetično zasnovanih tekstov v učbeniku.* Vzorečni izsek iz družbenega življenja v preteklosti ustvarja most med splošnim in konkretnim, razvija pri učencih motivacijo in predstave. Nekateri teksti (politični programi, pogodbe) prispevajo k razvijanju samostojnega mišljenja. Zlasti pri uporabi zgodovinskih čitank je učitelj prepuščen svoji metodični iznajdljivosti in ne dobi iz učnega kompleta dovolj pomoči in metodičnih napotkov. Edino učbenik za 7. razred pri vajah na koncu poglavja dosledno opozarja na čitanko. Čitanke se še vedno premalo izkoriščajo za skupinsko ali individualno delo. Prav tako pa ni vseeno, če se konkreten opis družbene situacije uporabi kot izhodišče za induktivno pot pri določenem učnem koraku, ali pa je vključen kot dodatek ob koncu šolske ure.

Zaenkrat se tudi učenik za prvi razred programa SVIO precej pogosto usmerja na te čitanke.

4.2 Vloga delovnih elementov v osrednjih učbenikih zgodovine

Glavne sestavine naših učbenikov v osnovni šoli in v usmerjenem izobraževanju so: 1. osnovno besedilo, 2. slike, tematske karte, sheme in grafikoni, 3. vprašanja za utrjevanje in samokontrolo, 4. delovni napotki.

V primerjavi s sodobnimi delovnimi učbeniki zgodovine v tujini lahko ugotovimo, da imajo naši učbeniki veliko raznovrstnih zunanjih delovnih elementov, da so likovno bogati in pestri, grafično na visokem nivoju, da pa je največ tradicionalizma ohranil osnovni tekst. *Osnovno besedilo naših učbenikov zgodovine je ohranilo deduktivno zasnovo*, kjer je zgodovinsko dogajanje posredovano kot dokončna resnica in kot zgoščena informacija bistvenega. Še največ induktivnih pristopov je prisotnih v Zgodovini 2 za srednje izobraževanje. V naših učbenikih niso v dovoljni meri vgrajeni takšni sistemi, ki bi zagotovili motivacijo učencev, prevladujočo induktivno pot spoznavanja zgodovine, problemski sistem poglobljenega razmišljanja, pa tudi ne takšne tematizacije, ki bi zagotovila bolj sistematično sociološko-strukturni pristop. Skratka: besedila naših učbenikov so še vedno priporočna in ne vzpodbujajo dovolj k aktivnemu učenju in k sistematično stopnjevanim logičnim procesom. Precej redke so tudi metode dela z besedilom učenika: interpretacija zahtevnejših stavkov, primerjava dveh odlomkov iz različnih tem, obrazložitev metod dela s strokovno knjigo itd.

Besedilo naših učbenikov pa ima vedno bolj dodelano zasnovo tem in celo oštevilčenih metodičnih enot. Na robovih so osrednje ideje učnih situacij. Te značilnosti mnogo prispevajo k dolgoročnemu in kratkoročnemu načrtovanju. *Problem-ska zasnova tem* je sicer nakazana, toda ni vgrajena v tekst tako, da bi preko problemskih situacij nakazovala in vzpodbujala pot od delnega znanja k bolj poglobljenemu spoznavanju. *Zunanji delovni elementi* so tako v osnovnošolskih kot tudi v srednješolskih učbenikih zgodovine zelo prisotni, saj jih zasledimo pri vsaki temi. Tudi njihova estetska stran in tiskovna reprodukcija je na ustrezni kakovostni ravni. K motivaciji, pestrosti učbenikov prispevajo: bogato zastopane tematske karte z legendami, pester izbor slik, medtem ko so sheme in grafikoni razmeroma malo vgrajeni vanje. V *osnovnošolskem kompletu je operativno delo s shemami, grafikoni prenešeno v delovne zvezke*. Kljub temu pa ta demonstracijska gradiva s pojasnilnimi stavki premalo usmerjajo k analitičnemu in kritičnemu opazovanju. Marsikje bi sheme z oštevilčenimi elementi slike, povezane z vprašanji bolje raztolmačile vojaško taktiko, družbeno vlogo javne zgradbe, tehniko dela v industrijskem obratu itd. kot pa fotografije. Tudi izbor slik je preveč enostranski. Preveč prevladujejo demonstracije politično-vojaškega dogajanja, arhitekture, premalo pa je prikazano gospodarsko življenje, tehnološki premiki in življenjske prilike delovnih množic. Od sedaj uporabljanih učbenikov imata glede teh razmerij najbolj ugodno strukturo učenika za 7. razred in za 2. razred usmerjenega izobraževanja.

Delovni napotki so vgrajeni v naših učbenikih zgodovine predvsem v obliki vprašanj, ki sledijo večjemu ali manjšemu tematskemu sklopu. Vprašanja in naloge sledijo didaktičnim problemom predhodnih tem in v spretnih in raznolikih besednih formulacijah sprašujejo po vzrokih in posledicah, terjajo opise dogajanj, vzpodbujajo povezavo med problematiko tem ter zagotavljajo primeren nivo produktivne obnove in osmislenja. Včasih se nakopiči tudi do 16 vprašanj po nekaj temah, kar ne prispeva k njihovi preglednosti in k motiviranju učenca, da bi z njihovo pomočjo opravil samokontrolo znanja. Najbolj je sprotno vzpodbujanje in samopreverjanje zagotovljeno v novem srednješolskem učbeniku Zgodovina 2. Nekateri učbeniki imajo tudi *slovarčke pojmov*, toda v učbeniku za 7. razred je prenakopičen in terja bolj razredčen in normiran katalog znanja. Največja metodična slabost delovnih napotkov v večini naših učbenikov je ta, da redko, nedosledno in

še ob koncu tem opozarjajo na povezavo med učili, skoraj nikoli pa na korelacijo med temami ali pa med predmeti. S tem bi pedagogu pomagali pri komplementarnem vključevanju učil, pri učencih pa razvijali metode intenzivnega učenja.

Naši učbeniki zgodovine imajo torej že precej elementov, ki omogočajo intenzivno delo in aktivizacijo učencev. Kombinacijo in pestrost sodobnih metod in oblik dela uspešno uresničuje pri pouku predvsem tisti učitelj, ki načrtno in dopolnjujoče vključuje v delo vse elemente učnega kompleta. *Naš razvežani učenik pa ni do take mere notranje dograjen in do takšne stopnje delovno zasnovan, da bi zagotavljal v razredu pri večini učiteljev prevladujoče aktivne metode in oblike dela. Zato označujemo naše učbenike za poldelovne.*

Pri tem pa ne smemo pozabiti, da je učenik konkretizacija in operacionalizacija učnega načrta. Zasnovanost tem, njihova večja ali manjša gostota zelo odločilno vpliva na možnosti in okvire pri pisanju učbenika in pri uresničevanju aktivnih metod in oblik dela.

5. ZASNOVANOST IN VARIANTE SODOBNIH DELOVNIH UČBENIKOV ZGODOVINE

5.1 Glavna izhodišča in težnje pri oblikovanju delovnega učbenika zgodovine

Dolgotrajne razprave in polemike med zgodovinarji, didaktiki zgodovine in didaktiki družboslovnih predmetov zlasti v Franciji in Zvezni republiki Nemčiji so postopoma le izčistile vrsto problemov glede šolske zgodovine. Spoznanja francoske strukturalne zgodovine, prodor novih učnih sistemov in pomembna spoznanja eksperimentalne pedagoške psihologije naj bi pomagala pri novi zasnovi zgodovine v šoli. Da bi premagali krizo tradicionalnega pouka zgodovine, je bilo potrebno od splošnih zamisli preiti na snovanje učnega kompleta. Tako je v zadnjih desetih letih nastalo precej sodobnih delovnih učbenikov zgodovine, ki skušajo s svojimi zasnovami na različne načine realizirati teoretska spoznanja. Konceptije delovnih učbenikov so dobile priznanje in odmevnost tudi med didaktiki Sovjetske zveze, Madžarske in v drugih socialističnih državah. *Ob tej priliki bom le na kratko pojasnil nekatera izhodišča za razumevanje zasnov delovnih učbenikov zgodovine.*

Delovni učbenik naj bi zagotovil *prevladujoči sistem induktivnega ali odkrivajočega učenja*. Skrbno didaktično odbrani zgodovinski viri stopijo v središče učnega procesa. Besedni in slikovni viri omogočajo konkretno in podoživljeno soočenje učencev z družbeno situacijo in so hkrati izhodišče za aktivno delo z njimi. Preko prevladujoče diskusije, skupinskih oblik itd. naj bi učenci odkrivali zgodovinske procese in pojave, odpirali nova družbena vprašanja in tako vedno bolj globinsko razumeli hkrati preteklo kot tudi sodobno družbeno življenje. Takšen učni sistem pa terja več časa in mu tradicionalna zasnova malih tem, razporejenih ob časovni osi, ne ustreza več. Zato je potrebno *preiti na velike kompleksne teme*, ki so zasnovane tako, da postavijo v središče pomembne etape, procese ali probleme družbenega razvoja in omogočijo bolj poglobljeno in sociološko razčlenjevanje gospodarskega, političnega, kulturnega dogajanja v preteklosti, iskanje podobnosti ali razlik med takratnimi in sodobnimi pojavi. Te makro-teme naj bi bile tako razčlenjene na ožje problemske teme, da jih logično povezujejo in s tem zagotavljajo vez med družbeno konkretnostjo in globalnimi družbenimi procesi in pojavi. Na primer tema industrializacija se deli: začetek največjega premika v življenjskih pogojih, primerjava gospodarstva Evrope v letih 1800 in 1850, sprememba življenjskih prilik, socialno vprašanje v 19. stoletju itd. Zaključna aktualizacijska tema: Ali je industrializacija napredek ali slepa ulica? Časovna os se ohranja tako z razporeditvijo odbranih tem kot tudi z orientacijsko periodizacijo v notranjosti tem. V delovni učbenik naj bi bili vgrajeni tudi *psihološki vzpodbujevalci učnega procesa: uvodno osmislenje tem in usmeritev na odpiranje vprašanj, ter delovna motivacija ob učnih korakih*. V dobrih učbenikih je posebna pozornost posvečena odpiranju

vprašanj z vidika mladostnika, njegovih izkušenj in subjektivnih dilem. Sistematično je vgrajena tudi *aktualizacija*. Ta je v enem izmed učbenikov vgrajena pri vsaki kompleksni temi v uvod in v zaključno sekvenco.

Pomembno dilemo delovnih učbenikov predstavlja *izbor podrobno programiranega dela ali sistem odprtega učnega načrta*.

Podrobno programirani učbeniki, v katerih je vse vnaprej načrtovano: od kataloga znanja, preko metod, tja do sistemov preverjanja znanja, *so doživeli kritiko*. Očitali so jim nove vrste pedagoški dogmatizem, zaprtost in učenje po sistemu receptov. Programirani pouk se je bolj uveljavil pri matematiki, fiziki, medtem ko je mogoče pri družbenih predmetih programirati le nekatere elemente.

Sistem odprtega delovnega učbenika sloni na načelu gradbenih elementov. To pomeni, da so teme ali njihovi deli v takšni meri zaokrožene celote, da jih je mogoče izpuščati ali pa njihove dele z raznih vidikov obravnave kombinirati. Pri izboru učnega gradiva naj bi sodelovali tudi učenci. Tako se vzpodbuja njihov interes.

V zasnovi delovnih učbenikov naj bi bila sistematično vgrajena *stopnjevana zahtevnost pri samostojnem delu in pri reševanju problemov kot tudi pomoč učitelju pri diferenciaciji učnih zahtev*.

Ta in še druga načela, ki so vgrajena v delovne učbenike zgodovine, vodijo k temu, da *postajajo učbeniki različnih založb in avtorskih kolektivov ob istem učnem načrtu in za isti razred določene šole vedno bolj metodično originalni*. Pri pisanju in izdelavi delovnih učbenikov zgodovine je opaziti precejšnje razlike v tem, kako so idejni projektanti učbenikov ta načela razumeli, katerim elementom so dali prvenstveno vlogo, kako so jih kombinirali, kakšna so njihova idejno-politična izhodišča pri snovanju tem itd. Zelo so razvidne razlike tudi v tem, koliko pojmujejo šolsko zgodovino bolj blizu znanstveni zasnovi in problematizaciji ali pa močno poenostavljeno, učencem prilagojeno in drzno problemsko odbrano. S tem pa seveda ni mišljeno, da bi kdo od didaktikov zagovarjal mitizirano zgodovino ali da bi želel učbenik spremeniti v knjigo lažizgodovinskih dogodivščin. Gre bolj za različna tolmačenja, koliko ima določena tema v sebi vzgojnospoznavno potenco in s kakšnega idejno-političnega vidika jo obravnavamo.

5.2 Nekaj vzorcev delovnih učbenikov zgodovine

Delovni učbeniki se ne razlikujejo med seboj le v idejno-političnem, didaktično-metodičnem pogledu, v pogledu notranje logike učnega sistema, marveč je razlika med njimi tudi v tem: *ali so enotna knjiga virov, delovnih napotkov in osnovnega besedila, ali pa še ohranjajo sistem kombiniranega učnega kompleta*. Na kratko bom označil le tri učbenike, ki se po zasnovi precej razlikujejo.

a) *Nemški učbenik »Vprašanja zgodovini«¹ je primer maksimalistično pojmovanega delovnega učbenika*. V bistvu je to tematsko urejena zbirka kratkih besednih virov, slikovnih dokumentov, shem, statističnih tabel, tematskih kart, časovnih preglednic itd. To gradivo je zelo bogato, raznovrstno in opremljeno z vprašanji in nalogami. Tako je v temi o položaju kmeta v fevdalizmu učitelju na razpolago 24 pisanih virov, 21 slik in shem ter 10 tematskih kart. Toda to gradivo je brez veznega teksta. Edini tekst v vsaki temi je zelo zgoščena sinteza na koncu teme. Avtorji tolmačijo zamisel te zbirke virov kot odprt program, ki prepušča učitelju svoboden izbor gradiva in problemov. *Učbeniku je priložen zelo obsežen priročnik za pedagoga*. V njem so obširno razložene zamisel učbenika, možnosti vsebinskega ali problemskega kombiniranja, aktivne metode in oblike dela z učbenikom. Pri vsaki temi pa so definirani tematski smotri, predlagane so tri metodične variante za diferenciacijo v razredu, poleg tega pa ima vsak vir ali grafikon strokovni komentar. Tako ima učitelj za navedeno temo o kmetih 16 strani metodičnih napot-

¹ Fragen an die Geschichte, Geschichtliches Arbeitsbuch für Sekundarstufe I, Herausgegeben von Heinz Dieter Schmid, Band 1, 2, 3, 4, Lehrerbegleitband 1, 2, 3, 4, Hirschgraben-Verlag, Frankfurt am Main.

kov. V učbeniku je toliko poudarka na delovnih postopkih, poudarka le na šolskem delu, da je vprašljivo, koliko informacij in v kakšnem logičnem sistemu naj bi učenec pomnil bolj trajno.

b) Nemški učbenik *»Pomniti in razsojati«*² je celovit delovni učbenik, ki ima izjemno pregledno, problemsko zasnovano tem. V njem je približno tretjina osnovnega teksta, ki pa ni napisan kot dokončna informacija, marveč usmerja k virom, odpira vprašanja, aktualizira. Viri, besedni in slikovni, so zelo premišljeno odbrani in vloženi v vsak učni korak: Viri, karte, sheme, slike imajo vprašanja in napotke za aktivno delo z njimi. Nasploh je vzorno dodelan sistem komplementarne uporabe njegovih delovnih elementov. Vsaka tema ima tudi premišljeno vgrajeno aktualizacijo. Na primer: pri obravnavi praskupnosti aktualizira učbenik vprašanje, kako je mogoče, da še danes živijo ljudje v družbenih oblikah kamene dobe, ob propadu Rima aktualizira krizno zavest takrat in danes, ob reformacijskih gibanjih oblike takratne in sodobne oblike strpnosti in nestrpnosti, ob francoski revoluciji aktualizira človečanske pravice v ustanovni listini OZN, oblike njih teptanja itd. V tem učbeniku so uspešno kombinirana načela programiranega pouka z učnim sistemom problemskega pouka. Njegova dragocenost pa je tudi v tem, da je zelo privlačen in zanimiv in da ne pretirava z zahtevnostjo. Njegova vsestranska uravnoteženost je dokaz, da delovni pouk zgodovine ne pomeni skrajnostnega stopnjevanja intelektualizma. Učbeniku je priložen tudi kratek priročnik za učitelja, ki pa pojasnjuje le najnujnejše. Idejna izhodišča tega učbenika so dokaj socialnokritično usmerjena in demokratično angažirana.

Zadnja leta je nastalo pri konkurenčnih založbah v ZR Nemčiji še več podobnih, didaktično-metodično zelo kvalitetno dodelanih učbenikov zgodovine. Nekatere od njih uporabljajo tudi v Švici in Skandinaviji. Nekateri od njih imajo delovne zvezke še vedno izločene, ločujejo pa delovne naloge za vežbanje in utrjevanje od testov za preverjanje znanja in ocenjevanje.

c) Kratko bom predstavil še dosledno programiran učbenik zgodovine — *»Curriculum zgodovine«*³. To prazzaprav ni knjiga, marveč po snopičih grupirani učni listki. Do podrobnosti so vnaprej načrtovane: časovna razporeditev, tematski in precizni smotri sekvenc. Smotri so izdelani na osnovi podrobne analize učnega gradiva. Učenec dobi informacijsko gradivo, delovne naloge, ki jih rešuje po napotkih. Rešeni delovni listki ostanejo učencu kot zapisek o vsebini tem. Učitelj ima v obširnem priročniku metodične napotke za pouk. V tem priročniku so prikazani podrobni učni recepti. Pri programiranem pouku je do podrobnosti in zelo zaprto določen ne le obseg znanja, marveč tudi globina. Določene so celo vrste in zahtevnosti intelektualnih procesov ob reševanju teh nalog. Programirani pouk kratkih korakov zagotavlja sprotno samokontrolo znanja. Tem snopičem je priloženih tudi precej tekstov, s katerimi učitelj preverja pridobljeno znanje. Vsekakor je programiranja družboslovnih predmetov malo tudi v ZDA. Takšen učni sistem vodi v enoznačno poenostavitev vzročno-posledičnih odnosov, k oženju vprašanj, namesto k ustvarjalnemu iskanju problemov.

Prve empirične raziskave in mnenja pedagogov praktikov so pokazala, da bo najbolj uspešna in ustrezna tista zasnova delovnih učbenikov zgodovine, ki kombinira elemente programiranja s sistemom problemskega pouka. Vsekakor terja izdelava skupaj s empiričnim preverjanjem več let, da nastane kvaliteten delovni učbenik. Zato je nujna tudi pri nas trajna usmeritev na izpopolnjevanje učbenikov, razvijanje njihovih raznovrstnih kvalitet, vendar je potrebna tudi določena potrpežljivost.

² *Erinnern und urteilen*, Menschen in ihrer Zeit, Unterrichtseinheiten Geschichte, Band I, II, III + 1, 2, 3. Klett Verlag, Stuttgart, 1979 in pozneje.

³ *Curriculum Geschichte I, II, III, Lehrnziele, Stundenbilder, Materialien Tests für Sekundarstufe I*, sestavili Süss, Bickel, Dorn, Marzi, Petry. Diesterweg Verlag, Frankfurt am Main.

**PRILOGA: SEDANJI SLOVENSKI INDIVIDUALNI UČNI KOMPLET
PRI POUKU ZGODOVINE V OSNOVNI ŠOLI IN V SREDNJEM IZOBRAŽEVANJU**

- B. Božič-T. Weber: Zgodovina za 6. razred, DZS, 1978
 V. Melik-F. Gestrin: Zgodovina za 7. razred, DZS, 1974
 B. Božič-T. Weber: Zgodovina za 8. razred, DZS, 1973
 M. Kos-F. Gestrin-V. Melik: Zgodovinska čitanka za 6. razred, DZS, 1978
 V. Melik-F. Gestrin: Zgodovinska čitanka za 7. razred osnovnih šol, DZS, 1971
 S. Zadnik-I. Križnar: Zgodovinska čitanka za 8. razred osnovne šole, DZS, 1977
 Zgodovinski atlas za osnovno šolo, Školska knjiga, Zagreb, 3. izd., 1978
 T. Weber: Delovni zvezek za 6. razred osnovne šole, DZS
 T. Weber: Delovni zvezek za 7. razred osnovne šole, DZS
 T. Weber: Delovni zvezek za 8. razred osnovne šole, DZS
 Ivan Grobelnik: Zgodovina I, skupna vzgojnoizobrazbena osnova, DZS, 1981
 Branko Božič-Tomaž Weber: Zgodovina II, SVIO, DZS, 1982
 Stefka Zadnik: Zbirka zgodovinskih virov, DZS, 1982
 Zgodovinski atlas, Učila-Zagreb, DZS, Ljubljana
 Zgodovinski atlas, Učila-Zagreb, DZS — Ljubljana 2

Zusammenfassung

**LEHR- UND ARBEITSBUCH FÜR DEN GESCHICHTSUNTERRICHT UND SEINE
ROLLE BEI DER AKTIVIERUNG VON ARBEITSMETHODEN UND -FORMEN**

Stefan Trojar

Der moderne Geschichtsunterricht erfordert aktivierende Methoden, die zu einem vertieften und engagierten Erkennen geschichtlicher Prozesse und Erscheinungen führen sollen. Das Lehrbuch ist das zentrale Lehrmittel und enthält immer mehrere Arbeitselemente. Eine immer größere Rolle aber erhalten auch die Methoden für die Arbeit mit dem Lehrbuch.

In der SR Slowenien verwendete man eine Zeitlang in der Hauptsache das traditionelle Lehrbuch für den Geschichtsunterricht; im Laufe der Zeit aber wurde für den Geschichtsunterricht in der Grundschule ein kombiniertes Lehrbuch für Geschichte in Verbindung mit einem individuellen Lehrmaterial erarbeitet, das sich aus einem Geschichtselesebuch, einem Arbeitsheft und dem Geschichtsatlas zusammensetzt. Viel problematischer aber war die Situation an den Mittelschulen. Bei einer Kommentierung der Arbeitselemente in den Geschichtslehrbüchern stellt der Verfasser fest, daß in diesen Lehrbüchern verschiedene Arbeitselemente (Bilder, Karten, Aufgabenstellungen zur Festigung des Stoffes usw.) enthalten sind und daß sie zu einem interessanten methodischen Unterricht anregen. Am sichtbarsten haben sich traditionelle Elemente bei der Abfassung des Textes erhalten. In ihm finden sich zu wenige induktive Wege zu neuen Erkenntnissen, zu wenige Motivationen für die Lernarbeit und unzureichend ausgearbeitete Problemstellungen. Unsere Lehrbücher sind damit noch nicht in einem solchen Maße für die Arbeit konzipiert, als daß sie primär aktivierende Arbeitsmethoden und -formen sichern könnten. Man kann sie daher nur zu einem Teil als Arbeitsbücher bezeichnen.