

Mavricij Zgonik

TEORETSKE OSNOVE IN RAZMIŠLJANJA O NEKATERIH
VPRAŠANJIH V DIDAKTIKI ZGODOVINE

Referat na XVIII. zborovanju slovenskih zgodovinarjev, Kranjska gora—Jesenice, 29. sept. — 2. okt. 1976

Zadnje čase smo priča pogostim razpravam in razgovorom o vlogi in mestu zgodovine v sedanji šoli, tako v strokovnem kot v revialnem tisku, na domačih in zveznih zborih zgodovinarjev, na simpozijih ter strokovnih, pedagoških in drugih javnih sestankih. Pri tem se odpirajo razna vprašanja in problemi v zvezi s poukom zgodovine, deloma idejnega, strokovnega ali pedagoško didaktičnega značaja, deloma kadrovskega, organizacijskega ali materialnega značaja. Razpravljanja in predlogi izhajajo iz različnih vidikov, idejno političnih, snovno strokovnih, vzgojnoizobražbenih ali didaktično metodičnih. Mnogo razprav in pobud je bilo o idejnosti ter nujnosti preobrazbe zgodovinskega pouka v skladu z našo družbeno stvarnostjo.

Ugotoviti moremo, da se je glede vsega tega pouk zgodovine v mnogočem premaknil naprej, marsikaj se je v šolski praksi izboljšalo. Boljši so naši zgodovinski učbeniki, idejnost je znatno močnejše upoštevana, bogatejša so učna sredstva, napredovala je operizacija zgodovinskega pouka, učne oblike in metode so aktivnejše, učni programi so sodobnejši in ustreznejši. Mnogi problemi so znanstveno analizirani in osvetljeni tudi na zadnjih simpozijih o didaktiki zgodovine v Novem Sadu, Budvi, Ohridu, Stubičkih Toplicah, Kranju. Kljub temu zadevamo še dalje v pouku zgodovine na nekatera odprta vprašanja; z njimi se srečavamo v vsakdanji učni praksi.

S takšnim stanjem se nekateri kmalu skoraj »pomirijo«, drugim se od časa do časa ponovno »zgane« naša didaktična zgodovinska zavest, nekatere pa tehtnejši stvarni članki ali razprave v pedagoško didaktičnem ali strokovnem tisku ponovno spomnijo, da pa vse le ni še v redu.

Trenutno smo v fazi ponovnega pedagoško-didaktičnega »vznemirjenja«. »Prizadeti« smo zaradi vprašanja mesta in vloge zgodovine v predmetnikih in programih, zlasti še v šolah usmerjenega izobraževanja, tako močno, da se ponovno soočamo z nekaterimi odprtimi vprašanji. Pri tem se zavedamo novih težav in ne ravno lahkih nalog, ki nam jih narekuje bodoča vloga in mesto zgodovine kot učnega predmeta v šolah usmerjenega izobraževanja. Ob tem se nekateri mogoče celo čudijo »nerazumevanju« v vrstah nezgodovinarjev za naše zahteve, potrebe in utemeljitve, sprašujemo se, kako je to mogoče, nekateri se resignirano celo umaknejo itd.

S pričujočimi razmišljanji bi radi to nekoliko osvetlili. Opozoriti želimo na izvore takega razpoloženja, analizirati osnovne probleme, v čem so težave in kako jih odstraniti, opozoriti na nekatere še vedno aktualne razvade ter nujne vzgojnoizobraževalne premike, skratka pogledati, kje pravzaprav smo

v pouku zgodovine, kratko in pregledno ter bolj v obliki obrobni pripomb, zaradi večje jasnosti v naših nadaljnjih akcijah, vse pa »sub specie« naših naprednih družbenih zahtev in stremljenj. Čeprav vemo, da s tem nikakor ne mislimo odkrivati Amerike, se nam zdi to v aktualnem času ponovnega »vzne-mirjenja« potrebno sebi in drugim v osveščenje.

Predno poskušamo zajeti osnovne probleme in odklone pri pouku zgodovine ter opozoriti na njih izvor, naj uvodoma opomnimo na pomembno dejstvo v naši učni praksi. Medtem ko je npr. »matematizacija« pouka naravoslovnih ved že v polnem razmahu, smo v pouku zgodovine glede tega še v precejšnjem zaostanku, v bistvu tam, kjer smo bili še pred 20 leti. Medtem ko uvajamo v matematično naravoslovno skupino učnih predmetov najmodernejše, aktivne metode in tehnike, za katere je značilno raziskovalno delo, je na naši strani mnogokaj še ohranjeno tradicionalno, več ali manj »pasivno« in v določeni meri še memorativno delo sprejemanja zgodovinskih dejstev in spoznanj. Tam računalnik in odpravljanje računskega drila ter memoriranja dejstev, tu še prevladujoče verbalne metode, tempirane na spominsko osvajanje.

V nasprotju z vsebinskimi premiki in matematizacijo mnogih znanosti, zlasti pa še z zahtevo, da mora biti učenec tudi sam subjekt vzgojnoizobraževalnega dela, tako da prihaja z lastnim opazovalnim in raziskovalnim delom do novih spoznanj, je za zgodovinski pouk še močno značilno vztrajanje na »serviranem« pridobivanju. Modernizacija v gornjem smislu se je našega zgodovinskega pouka šele komaj dotaknila; prav v tem čutimo precejšen razkorak z drugimi učnimi predmeti. Takšno stanje ilustrira v pouku zgodovine kopico težav in pomanjkljivosti ter za nadaljnje delo tudi važnih opozoril.

I.

Problematika pouka zgodovine je razen v zaostajanju za sodobnimi zahtevami po modernizaciji še v nekaterih drugih dejstvih.

Eno prvih je v tem, da premalo upoštevamo vedno večjo akumulacijo zgodovinskih dejstev. Zgodovina raste nepretrgoma. Naše življenje je kakor velikanjsko jezero, ki ga polni tok let. Ko se gladina dviga, se mejniki preteklosti izgublajo drug za drugim pod vodo. Mi postajamo preteklost jutrišnjega dne. V novejšem obdobju je njena rast izredno dinamična in vsestransko bogata. Ves svet je danes tesno povezan z neštetimi vzročno posledičnimi nitmi, političnimi, družbenimi, gospodarskimi, tehničnimi, kulturnimi, znanstvenimi. Pomembno regulativno vlogo ima pri tem OZN. Danes smo v resnici v dobi prave »svetovne zgodovine«. Svetovni pojavi imajo odmev planetarno in v domačem nacionalnem zgodovinskem prostoru. Vedno težje je potegniti mejo med narodno in svetovno zgodovino. Čas je zato, da preidemo od evropocentrizma na takšen svetovno zgodovinski okvir, s katerim prikažemo zgodovino v njenih strukturnih sestavinah.

V zvezi s tem se odpira vedno težji problem primerne izbora zgodovinske učne snovi. V ospredju je glede tega neskladje med starejšo in najnovejšo zgodovino. Glede kvantitete smo v stalni dilemi, kako in kdaj najti pravo mero med vzgojnoizobraževalnimi zgodovinskimi spoznanji, tako da ne zaide-mo niti v neznanstveno poenostavljanje, niti v nepotrebno spominsko kopičenje faktografskega materiala, pa kljub temu obdržimo priostren posluš tako

za bogate vzgojne in idejno politične zgodovinske momente kot za potrpežljiv in snovno koncizen »zgodovinski« pristop.

Če je danes v ospredju najnovejša zgodovina, ni zato, ker bi bila starejša obdobja vzgojnoizobrazbeno revna, temveč ker je izredno dinamična, se kvantitetno in kvalitativno hitro spreminja. Preskoki v nova kvalitativna stanja so neprimerno hitrejši kot kdajkoli prej ter so s tem tudi revolucionarno bogatejši. V tem je tudi težava. Pomislimo samo na učni program zgodovine v 6. razr. osnovne šole, kjer se seznanjajo učenci s časovno izredno dolgim zgodovinskim razvojem človeške družbe, od prvih skromnih zgodovinskih začetkov do konca srednjega veka. Zaradi časovno progresivne kontinuitete začenjamo z najstarejšimi obdobji v 5. (npr. v učnih programih v Hrvatski) ali 6. razr., kjer učenci še nimajo pravih časovnih predstav, niti pravega zgodovinskega mišljenja. Ali kaj razmišljamo o tem, ko obravnavamo to snov? V naslednjih razredih pa se učenci v obratnem redu seznanjajo s časovno vse krajšimi razdobji!

V skladu z vsem tem se postavlja eno osrednjih didaktičnih vprašanj: vsebinska preobrazba celotnega zgodovinskega učnega gradiva. Če smo bili pri izboru včasih močno odvisni od izobrazbenih smotrov, je razumljivo, da je danes v ospredju vzgojna stran, to pa pomeni preobrazbo izbora in razporeditve predvsem v smeri vzgojnih zahtev, ki jih pri nas konkretno postavlja sodobna socialistična samoupravna družba. Naloga zgodovine v šoli ni v tem, da se učenci nauče čim več dejstev, temveč da se na osnovi poznavanja in razumevanja bistvenih zgodovinskih dejstev ali spoznanj naučijo tudi marksistično misliti in presojudati.

Nadalje sta tu tehnizacija življenja in pridobitniška miselnost, ki odvračata ljudem pogled nazaj. Mislim, da je treba tudi v tem iskati izvor za ponekod razmeroma nizko zanimanje za zgodovino pri precejšnjem delu populacije. V skladu s tem je vprašanje pravičnega odnosa do zgodovine v učnih programih, npr. v strokovnih in poklicnih šolah, mogoče tudi v bodočih šolah usmerjenega izobraževanja. In če o tem pogosto soodločajo ljudje, ki so interesno zasidrani v tehnološki ali potrošniški miselnosti, potem je razumljiv njihov pogost mačehovski odnos do zgodovine.

Temu se često priključuje miselnost enega dela mlade generacije, ki se upravičeno trga od tradicije, ki je antikonformistično usmerjena in katere pogledi so izrazito koreninjeni v sedanjosti. Pri tem je pogosto oškodovana zgodovina, okrnjeno je zgodovinsko mišljenje. Zato prav učitelj zgodovine nosi veliko odgovornost, kakšen odnos bo imel do nje bodoči, mladi občan.

Zaradi včasih preveč enostranskega poudarjanja družbenih elementov in odnosov ter zanemarjanja gospodarskih, kulturnih in drugih elementov v konkretnem zgodovinskem dogajanju stopa zgodovina, ne samo politična, temveč tudi kompleksna konkretna zgodovina v defenziven položaj. Krivi smo za takšno stanje tudi takrat, ko v sami zgodovini prehajamo k sodbam in sklepom hitro in brez prave zgodovinske dokumentacije. Premalo se opiramo na analizo konkretnega zgodovinskega dogajanja, preradi se zadovoljujemo s poenostavljenimi sintezami in posplošitvami, mogoče celo v dobri veri, da se bomo s tem izognili fakticizmu ali pozitivizmu.

Prav in potrebno je, da pridemo od dogodkovnega, posamičnega prikazovanja preteklosti na prikazovanje in proučevanje strukturnih elementov. Res, v naši šoli smo marksistično prepričani in angažirani družbenopolitični

delavci, toda to ne opravičuje nepoznavanja ali omalovaževanja stvarne zgodovine; obratno, dialektično razumevanje razvoja je možno le na dejanskem poznavanju in analizi zgodovinskih dejstev.

Mnogo odklonov in problemov izhaja tudi iz neustreznosti posredovanja v učnem procesu, ko ne upoštevamo ali premalo upoštevamo didaktično metodične vidike. Mnenja smo, da je premalo, če npr. upoštevamo pri pouku le obča didaktična načela in sugestije, ne vključujemo pa dovolj tudi posebnih strokovno didaktičnih načel in vidikov.

Ob vsem tem se vprašujemo, kakšen odnos ima do zgodovine kot učnega predmeta najnovejša generacija. Izkušnje kažejo, da je zgodovina v zanimanju mnogih učencev nemara padla in ni več eden najpriljubljenejših predmetov. Zanimanje mladih za zgodovino je verjetno manjše. Marsičesa, kar je bilo včasih nujno, »*conditio sine qua non*«, mladi ne razumejo in to odklanjajo. Ne bi govorili o tem, da nekateri ne vidijo v zgodovini kot učnem predmetu niti prave potrebe, češ za razumevanje današnjega časa ni važno, kaj je bilo včasih, kaj je bilo včeraj. Vemo, da je takšno gledanje na preteklost ozko in nevarno. Vendar se moramo povprašati, kaj je tisto, kar nekatere učence odvrča od zgodovine, ali milo rečeno, kaj je tisto, ki jo dela težko pristopno. Vsakdanja praksa kaže, da je zgodovina v nekaterih razredih oziroma nekaterih šolah še vedno priljubljen predmet, da zanimanje za preteklost, zlasti še za bližnjo preteklost ne pada. Mnenja smo in to potrjujejo tudi odgovori in izjave učencev, da je pogosto to zasluga učitelja zgodovine, kako jo zna približati.

Po mnenju nekaterih je zgodovina kot »pripovedna, verbalna« veda lahka in že zaradi tega v podrejenem položaju napram »težki in zahtevni« matematiki ali eksaktnim naravoslovnim vedam. Ali je to tako? Poglejmo natančneje!

Za boljše razumevanje tega je treba povedati, da so težave zgodovine kot učnega predmeta tudi subjektivnega, psihološkega in pedagoško-didaktičnega značaja. Tako pogosto pozabljamo, da je zgodovina kot veda o preteklosti in razvoju družbe pravzaprav zgodovina odraslih ljudi in da takšno zgodovino morajo spoznavati učenci, nedorasli otroci. Nadalje je zgodovinska preteklost predstavi svet, ki v trenutku, ko o njej govorimo, v resnici ne obstoja več, kvečjemu le v posledicah. Vsakikrat jo moramo sproti »obnavljati, rekonstruirati, pričarati«. Svet predstav in domišljije je le v naši zavesti in srcih, to pa je »fikcija«, ki smo jo obnovili z »notranjimi očmi«, rekonstruirali na osnovi dokumentov in drugih preteklih sledov, kritičnega pretresa zgodovinskih virov in zgodovinskega gradiva.

Ob tem je prav, da vemo, kdo na ta način posreduje »obnovljeno« preteklost: najprej zgodovinar znanstvenik, nato učitelj. Oba pogosto pozabljata, ko jo posredujeta učencem in jo pri tem vsakikrat pravzaprav »obnavljata«, da ti pogosto še niso sposobni sprejemati jo v isti obliki, z istimi tekstualnimi formulacijami, zaključki, abstrakcijami in definicijami, kot jih nudi strokovna literatura.

Rekonstruirani svet preteklosti je velik panoptikum neštetih in pogosto hudo prepletenih zgodovinskih dogajanj. Sestavlja ga nešteto manjših predstav kot mušje oko, ki ga sestavlja več manjših oči z lastnimi zornimi koti. Kaj to pomeni, ve vsak učitelj zgodovine, ki želi po temeljiti analizi priti do razumljive sinteze. Zgodovinsko preteklost »odkriva, osvaja in posreduje« odrasli, zreli znanstveni ali pedagoški delavec. Njegove ugotovitve posredujemo

mladim ljudem pogosto psihološko še nesprejemljivo, pedagoško nepremišljeno, didaktično neustrezno.

Že iz tega je razvidno, da je zgodovina po značaju in specifikah čisto kaj drugega in pravo nasprotje matematičnim eksperimentalnim vedam, pa zato nič manj težka. Zgodovinsko mišljenje je eno treh osnovnih kategorij mišljenja. Karakterizirajo pa jo še druge, za učence dokaj težke in nujne sestavine. Poglejmo jih!

Tu je najprej velika časovna odmaknjenost zgodovinskih spoznanj. Od učencev zahteva dokaj zgodaj in uspešno osvajanje časovnih predstav, pojmovanje časa sploh, kronološko orientacijo in periodizacijo, kar je vse nujni sestavni del zgodovinskega znanja in mišljenja. Ker je to psihološko pogojeno, v učencih le počasi dozoreva.

Velike težave predstavlja učencem tudi obsežna heterogenost zgodovinske snovi, ne samo izredno raztegljiva kvantiteta, temveč tudi pestra raznolikost zgodovinskih dogajanj in spoznanj. Vemo, da je zgodovina snovno izredno bogata in obsežna. Raste neprestano in hitro kot nobena druga veda, dejansko vsak dan, čeprav vemo, kakor pravi Oscar Wilde, »da zgodovino lahko ustvari kdorkoli, piše jo pa lahko le velik človek«. Med lokalno in regionalno zgodovino, med narodno in svetovno zgodovino, med politično, gospodarsko in kulturno zgodovino je nešteto vezi in nians.

Ob vsem tem je velik del preteklosti v zgodovinskih spoznanjih izrazito abstraktnega značaja. Iz učne prakse vemo, da tudi to more odvrčati otroke od interesa za zgodovino, če jim takšno snov nudimo prezgodaj ali težko osvojivo mimo psiholoških zahtev. Prav to jim dela zgodovino težko in včasih nepristopno. »Naš« koncept zgodovine jim je prav zato razmeroma težek. Pogosto prehajamo namreč na abstraktne družbene pojme, na prikaz razrednih sistemov in nasprotij, na revolucionarne preskoke, ne da bi prej dovolj jasno prikazali kvantitetne spremembe, opozorili na družbena protislovja, na družbene ureditve in strukture, na različne politične, pravne sisteme. Pogosto govorimo o ideologijah in teorijah, verskih sistemih, kulturni nadgradnji brez poprejšnjega zadovoljivega prikaza dejanskega materialnega življenja in konkretnega ravnanja.

Določene težave in deformacije povzročajo učencem v osnovni šoli v pouku zgodovine tudi specifičnosti v naši družbeni stvarnosti. Zaradi velikih vzgojnih vrednosti zgodovine pri oblikovanju svetovnega nazora dialektičnega in zgodovinskega materializma ter zaradi zahteve, da naj zgodovina pomaga razumevati sodobne procese pri nas in v svetu ter usposablja učence kot bodoče občane za uspešno in aktivno delo v samoupravni socialistični družbi, postavlja zgodovinski pouk tako učencem kakor učiteljem posebne, ne ravno lahke didaktično metodične zahteve. Pozitivistično posredovanje zgodovinskih dogajanj je didaktično-metodično manj zahtevno.

Temelj za uspešno obravnavanje in posredovanje celovitega razvoja določene pokrajine, kraja ali naroda je obravnavanje razvoja in stanja proizvodnih sil. Zadovoljiv prikaz ekonomskega razvoja je osnova za vso ostalo nadgradnjo. Najprej prikaz konkretnih gospodarskih razmer, potem šele družbenih, političnih in kulturnih razmer. Spomnimo se, kakšne težave obstojajo za učence v razmeroma težkih metodičnih enotah, npr. v 7. razr. osnovne šole razvoj Srbije za kneza Miloša in naslednikov, kjer običajno obravnavajo uči-

telji največ notranja politična dogajanja z mnogimi novimi pojavi (ustava, ustavobranitelji, liberalci, Milošev avtokratizem, nastajanje prvobitnega kapitalizma). Podobno je npr. pri zgodovini Slovencev v 2. pol. 19. st., kjer zahteva učna snov obravnavanje uvajanja prvih ustavnih pravic, politično diferenciacijo, nastajajoča razredna nasprotja, mladoslovence, staroslovence, čitalništvo, taborsko gibanje itd. Ali ni najlažje za učence, če jim prej pojasnimo oziroma skupno analiziramo, kakšne so bile takratne gospodarske razmere, kako so naši predniki živeli in gospodarili!

Nadaljnja zahteva, ki jo postavlja kompleksno zgodovinsko znanje, je realna prostorska povezanost različnih zgodovinskih pojavov, dejstev in spoznanj. Teh ni brez istočasne geografske povezanosti v konkretnem življenjskem okolju. Ni zgodovinskega pojava izven časa in prostora. Tudi s tem je treba učence primerno seznaniti, ne da bi za to tvegali zapadanje geografskemu determinizmu ali celo geopolitiki. Naselitev Slovencev v alpskem svetu v 6. st. se je dogajala s prodiranjem v nove kraje ob naravnih poteh, po glavnih dolinah in čez nizka razvodja. Najstarejša zgodovina Slovencev v Karantaniji nujno zahteva poznavanje tudi značilnosti te pokrajine. Bitka na Kosovem je konkretizirana na prometno prehodnem ozemlju. Kmečki upori leta 1515, 1573, 1635 so se odvijali v določenem geografskem prostoru Hrvatskega Zagorja in Slovenije; tu so bile fevdalne posesti in gradovi, tu so bili pohodi upornikov, spopadi, žarišča uporov itd. Igmanski marš, pohod XIV. divizije, bitka za ranjence na Neretvi, V. sovražnikova ofenziva, vse to zahteva poznavanje tudi realnega zgodovinskega prostora. Kako bi mogli razumeti različne selitve in migracije ljudstev, preseljevanja in razseljevanja, odkrivanja in osvajanja čezmorskih ozemelj brez istočasne analize geografskih posebnosti. Lokacije arheoloških najdišč in kulturnih preostankov, gradnja cest in razvoj trgovine, lokacija in nastajanje srednjeveških mest, nastajanje žarišč in širjenje osvobojenega ozemlja v NOB itd., vse to terja tudi jasno geografsko opredelitev. Brez solidnega in analitičnega posredovanja realnih prostorskih predstav mnoge zgodovinske pojave učenci težko razumejo. Zato ima v pouku zgodovine izreden pomen tudi didaktična raba karte oziroma atlasa ter drugih kartografskih ponazoril. Če dodamo še to, da sodoben človek vedno bolj »misi«² tudi na vizualni način, potem ne moremo mimo vizualnih didaktičnih sredstev.

Med največje težave, s katerimi se morajo učenci prej ali slej spoprijeti, je nujnost genetičnega in dialektičnega razumevanja preteklosti, iskanja in odkrivanja notranje povezanosti, razvoja, zakonitosti ter iskanja motivov, v katerih se je kaj zgodilo. Vse to povzroča učencem razmeroma močno miselno koncentracijo in duševni napor, saj je to miselno abstraktno usmerjeno delo. To pa ob običajnih informacijah ni vedno takoj dovolj vidno. Šele po temeljiti analizi ter ugotovitvi vzročno-posledične povezanosti ter odkritju dominantnih elementov in faktorjev moremo počasi »prodirati«² v jedro zgodovinskega dogajanja. Kako je prišlo do prehoda rimske republike v cesarstvo, kako do velike francoske meščanske revolucije ali oktobrske revolucije, kako je nastala predaprilska Jugoslavija, kako II. svetovna vojna, za to je treba poseči analitično globoko nazaj. Korenine začetkov NOB so že v razmerah pred letom 1941 v stari Jugoslaviji in ne samo v njenem razpadu oziroma njeni okupaciji!

II.

V prejšnjih ugotovitvah o nekaterih zahtevah in težavah, s katerimi se srečavajo učenci pri pouku zgodovine, je ena od osnovnih teoretičnih osnov pri tem vsakokratno obnavljanje oziroma rekonstruiranje konkretne objektivne zgodovinske preteklosti. Da to dosežemo, je potrebno, da si učenci pridobijo takó emocionalno kot miselno odgovarjajoče zgodovinske predstave, ustvariti oz. priklicati si morajo preteklo, to je zgodovinsko podobo in s tem sposobnost »zgodovinskega« pojmovanja preteklih dogajanj. To pa ni nikakor lahka naloga.

Menimo, da je za to še pomembno in potrebno, da si pridobimo sposobnost sprostivitve samega sebe s tem, da se psihološko »odmaknemo« od sedanjosti in se čimbolj vživimo v preteklost, to je v prejšnje materialno in duhovno stanje dogajanj. Kot vemo, je na tem zgrajeno tudi dialektično gledanje sveta. To je bistvo zgodovinske abstrakcije. Le na ta način smo sposobni sprejemati, gledati in razumevati preteklost. Presojati vlogo in pomen fevdalizma v 12. st. ali kapitalizma v njegovem zrelem stadiju z »današnjimi očmi« je bistveno napačno.

Sposobnost pravilne interpretacije posameznih zgodovinskih dejstev, dogajanj, stanj in razvoja se veže na istočasno odkrivanje gibalnih sil v ustrezajočih zgodovinskih dogajanjih in ne samo motivov ter evidentnih površinskih vzrokov. Sposobnost in uspeh takšnega dela zavisi od pojmovanja oziroma tolmačenja zgodovine nasploh. Kot vemo, so glede tega lahko velike razlike. V naši družbeni stvarnosti je to jasno. Celotna politična vzgoja nam pomaga, da naravno, brez težav in notranjih pretresov sprejemamo dialektično materialistično pojmovanje v učnem procesu tako, da omogoča oblikovanje ustvarjalne in samoiniciativne mlade osebnosti, sposobna pozneje za neposredno in aktivno delo v samoupravnih družbenih odnosih. V tem pogledu so današnji učenci mnogo na boljšem, kot je bila npr. mlada generacija pred vojno. Toda pri tem tudi vemo, da zahteva takšno vzgojnoizobraževalno delo tako od učitelja kot učenca močno miselno angažiranje v učnem procesu zgodovine obenem z dovolj zgodnjim uvajanjem učencev v zgodovinsko mišljenje.

Da bi mogli vse to uresničiti in premagati težave, ki pri tem nastajajo, je nujno, da upoštevamo tudi nekatere osnovne pogoje psihološkega značaja. Prvo je, da pomagamo uspešno preobraziti otroško domišljijo in fantazijo iz časovno, prostorsko kakor tematsko omejenega zanimanja za abstraktno delo v miselnost in predstavní svet odraslih ljudi, zgodovinarjev znanstvenikov. Učenec naj zavestno doživi prej ali slej zgodovinska dogajanja v njihovem razvoju in povezanosti. Drugo je, da pomagamo uvajati učenčevo mišljenje oziroma njegovo miselnost v krog družbenega življenja in mišljenja. To učenec olajšuje doživljanje zgodovinske preteklosti, kar je, kot vemo, eden od osnovnih pogojev za uspešno sprejemanje in razumevanje zgodovine.

Takšno delo zadeva seveda na vrsto težav, potrebno je zato poleg psiholoških pogojev upoštevati tudi racionalizacijo pouka ter modernizacijo učnega procesa v njegovi socializaciji ter v smeri nujnega zmanjšanja količine dejstev, smotrnejšega izbora in razporeditve učne snovi, skratka racionalizacijo oblikovanja zgodovinskih predstav in pojmov. Tudi danes velja staro opozorilo »non multa...«.

Te težnje narekujejo razvijanje intelektualnih operacij. Poleg uspešnejše tehnike učenja, npr. uvajanja programiranega učenja, je prav pri zgodovinskem pouku potrebno tudi čim več samostojnega opazovanja in tolmačenja, npr. ustreznih didaktičnih skic v učbeniku, zgodovinskih kartic v ostali literaturi, zgodovinskih kart, dalje iskanje in odkrivanje bistva v priloženih dokumentih ter ostalem arhivskem materialu, to se pravi samostojno presojanje in sklepanje, tolmačenje in vrednotenje posameznih zgodovinskih dejstev. Naš cilj naj stremi za tem, da naj postane učenec v učnem procesu aktivni subjekt. Tega ne zahteva samo sodobna pedagogika, temveč tudi sodobni trend mišljenja in hotenja živeče generacije.

Enciklopedično znanje zgodovine, ki je bilo značilno za starejše obdobje, je danes nemogoče tudi iz stvarnih razlogov in velikih sprememb v svetu. Zgodovinska dejstva se naglo kopičijo, nastajajo nove znanosti, vse pa se hitro razvijajo, tako tematsko kot strukturno in metodološko. Sodobno zgodovinsko pisanje prehaja v novo fazo.

Proti faktografskemu in enciklopedičnemu znanju govorita tudi modernizacija tehnike sprejemanja, izredna dinamika življenja ter hitrejša spoznavanje in povezovanje sveta. Evropscentrično zgodovinsko znanje je že anahronizem ter že dolgo ne odgovarja sodobnim potrebam ter mednarodnim političnim, družbenim, gospodarskim in kulturnim spremembam sveta. Nehru ga upravičeno odklanja, ne samo ker ne odgovarja bogati preteklosti nekaterih neevropskih ljudstev in narodov, npr. Indije, Kitajske, Perzije, Arabcev, temveč tudi ker ni v skladu z zatonom kolonializma in imperializma. Tretji svet ne le da se prebuja, temveč je že družbenopolitična stvarnost.

III.

Prejšnja razmišljanja in ugotovitve o pouku zgodovine zahtevajo nekatere nujne premike in naloge. Poglejmo nekatere na kratko!

1. Iz vsega prej povedanega je razvidno, da naj bo težišče zgodovine v šoli na novejši in najnovejši zgodovini, a v tej zlasti še NOB. To narekujejo poleg ostalega tudi nekateri sodobni pojavi. Kvalitetni, revolucionarni preskoki so vezani na mnogo krajše časovne razmake. Zahvaljujoč silnemu razmahu znanosti in tehnike tako po obsegu kot po globini, hitrim spremembam proizvodnih sil in sredstev, prisotnosti masovnih medijev dobiva ideološka nadstavba nove temelje.

2. Temu se priključuje težnja po razširitvi zgodovine v svetovno zgodovino. Nastajanje meddržavnih skupnosti, mednarodna tehnologija, skupni interesi širokih ljudskih množic po resnični demokratizaciji in humanizaciji, prebujanje »nezgodovinskih« narodov, potrebe po medsebojnem spoznavanju in sodelovanju na vseh mogočih nivojih, mednarodna solidarnost itd., vse to terja, da preskočimo ozke nacionalne meje in razširimo zanimanje za preteklost na široki mednarodni prostor.

3. V skladu z zahtevami po razvijanju miselne aktivnosti učencev in operativnosti pouka menimo, da je nujno, da ne ostanemo več le pri doslej običajnih širokih sintezah, kakor jih je nudilo horizontalno obravnavanje zgodovine, temveč da preidemo stopnji ustrezno tudi na vertikalno obravnavanje, to je na bogatejše iskanje, odkrivanje in reševanje problemov ter zapletenih zgodovinskih dejstev.

vinskih situacij. Temu naj prispeva močnejši delež tudi raba didaktične operativno kognitivne literature.

4. Eden najvažnejših premikov naj bo posvečen izboru in razporeditvi zgodovinske učne snovi. Gotovo ni za sedANJI čas več realno, da bi obravnavali celotno snov, kakršna je bila včasih v navadi v starejših učnih načrtih, fakto-grafsko sintetično. Izbor učne snovi in njena pravilna razporeditev naj sta usklajeni s sodobnimi naprednimi vzgojnoizobrazbenimi vidiki pri nas in v ostalem svetu. To bo pri ugotavljanju mesta in vloge zgodovine v razredih usmerjenega izobraževanja verjetno eden od osrednjih problemov.

Zavedamo se, da je to ena najdelikatnejših in najodgovornejših zahtev, tako pri sestavljanju učnih načrtov kakor za same učitelje, zlasti ker še nimamo empirično in znanstveno dognanih kriterijev in meril. Kaj je minimum, kaj je maksimum za posamezne razrede in šole, kaj je nujno in brezpo-gojno, kaj pa lahko brez škode izpustimo? Kakšen bodi obseg obravnavanja, kaj in katera zgodovinska dejstva, kateri pojmi in izrazi, katera zgodovinska fakta, katere letnice itd. so nujno potrebne za razumevanje določenih zgo-dovinskih pojavov, stanj in procesov? Ko se odločamo za takšno ali drugačno mero, obstoja stalna nevarnost subjektivnosti. Ponujajo se nam različni vidiki in rešitve, od »zgodovinskih izsekov« do »ključne zgodovinske snovi«, od »pri-merkov« do precej liberalnega ali zelo ozkega izbora snovi s silno skromnim fondom potrebnih informacij pa vse do zahteve po upoštevanju le najnovejše zgodovine. Kakor vidimo, ostaja to kardinalno vprašanje odprto in čaka te-meljite znanstvene, empirične obdelave »sine ira et studio«.

Pravimo pogosto: le najnujnejša zgodovinska snov, le osnovna zgodovinska dejstva, le najnujnejše informacije, najnujnejše sinteze! Prav, toda to je po-gosto dokaj pavšalno rešeno. Kdo bo dal in kdaj bomo dobili za ustrezen izbor učne snovi jasna merila?

5. V izboru nujne zgodovinske učne snovi v naši, jugoslovanski zgodovini obstoja še poseben problem pravilnih odnosov in primerne obsega med zgodovinami posameznih jugoslovanskih narodov in narodnosti. Niti v repub-liških učnih programih niti v učbenikih to še ni pravilno urejeno. Zgodovini nekaterih jugoslovanskih narodov je nujna učna snov razmeroma skopo od-merjena. Tu so še narodnosti, npr. Albanci, Madžari, katerih zgodovino smo še pred kratkim v učnih načrtih in učbenikih malo obravnavali.

6. Pojavlja se tudi vprašanje, kaj in koliko učne snovi obravnavati iz sve-tovne zgodovine. Pri tem menimo, da moremo mnogokaj iz svetovne zgodovine obravnavati tudi na domačih primerih, ob domači lokalni in regionalni zgo-dovini. Zakaj npr. ne bi mogli obrazložiti nastanek in bistvo fevdalnih družbe-nih odnosov z analizo življenja naših prednikov podložnikov ob znanih pre-ostankih, konkretnih graščinskih posestvih ter nastanek srednjeveških trgov in mest s prikazom in analizo domačih trgov in mest? Na slovenskem in hrvat-skem zgodovinskem ozemlju moremo najti mnogo primerov zgodovinskih pa-ralel in analogij, ki jih nahajamo tudi v Italiji ali zahodni Evropi. Kmečke upore, začetke manufaktur, industrijske revolucije, modernega prometa more-mo bolj doživeto prikazati na domačih primerih, da ne omenimo npr. pojava fašizma, grozot II. svetovne vojne ali odporiškega gibanja v najnovejši dobi! To potem izpopolnimo, posplošimo, apliciramo s primernimi analogijami, zgo-dovinskimi paralelami v svetovni zgodovini. Močnejše upoštevanje krajevne in regionalne zgodovine je nujno, tako pedagoško kot didaktično.

7. Vzgojno izobrazbenim učnim smotrom primerno izbrana učna snov naj bo naslonjena na razvijanju tudi določenih intelektualnih, miselnih operacij učencev, z jasno orientacijo na samostojnem pridobivanju zgodovinskih spoznanj tudi ob instrumentih in drugih virih ter ne samo iz razpoložljivega učbenika in učiteljevega verbalnega posredovanja. Za doseg tega je potreben poleg bogatejše oziroma ustrežnejše operativne didaktične literature tudi razvoj posebne didaktike.

V referatu smo bežno analizirali nekatere posebnosti, težave in zahteve v pouku zgodovine, zlasti iz vidika specifičnosti in notranje logike stroke, iz vidika zanimanja in sprejemljivosti učencev. Tretji osnovni teoretični vidik izhaja iz naglih sprememb družbene stvarnosti. Pri tem smo zajeli le nekatere osnovne probleme, zlasti izbor zgodovinske učne snovi, kot osrednjega didaktičnega problema.

V našem delu nas je vodila zlasti misel, kakšne so teoretične osnove in zahteve, ki izhajajo iz posebnosti in nalog zgodovine kot osnovne družbene vede na eni ter vzgojnih vrednosti, ki jih postavlja naša družba, na drugi strani. Odprtih je ostalo še precej vprašanj, zlasti še na metodično didaktičnem področju. Osnovne ugotovitve predstavljajo izhodišča za razumevanje mesta in vloge zgodovine v sodobni šoli, zlasti še ob pripravljajoči se reformi šol II. stopnje. Kritične pripombe, opazanja in opozorila, ki smo jih podali, želijo biti tudi sugestija k razmišljanju za uspešnejše ravnanje in krmarjenje v vsakdanji pa dinamični učni praksi ter doprinesti s tem vsaj delček tudi v razvoju pri nas še malo pomembne didaktike zgodovine.

UPORABLJENA LITERATURA

1. H. Ebeling, *Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts*; Hannover 1966
2. P. Maréchal, *Comment enseigner l'histoire locale et régionale*; Bibliothèque pédagogique; Paris 1956
3. A. Z. Redko, *Psihologija učenja istorije*; prevod iz ruskog jezika; Sarajevo 1965
4. Mavricij Zgonik, *Zgodovina v sodobni šoli*; Ljubljana 1968
5. Tomaž Weber, *O problematiki vsebinske preobrazbe pouka zgodovine NOB na naših šolah*; *Sodobna pedagogika* 1970/5-6, Ljubljana 1970
6. Zgonik Mavricij, *Zgodovinsko gradivo kot miselno gradivo. Razmišljanja ob anketnem preizkusu zgodovinskega predznanja*; *Nastava istorije* 1971/72, št. 5, Zagreb 1972
7. Tomaž Weber, *Zgodovinski pouk in idejnost v osnovni šoli*; *Sodobna pedagogika* 1974/5-6, Ljubljana 1974
8. dr. Vojo Kuševski, *Neka pitanja nacionalnog i jugoslovenskog sadržaja u nastavnim programima istorije*; *Nastava povjesti* 1973/1, Zagreb 1973
9. V. Wedam, *Četrti jugoslovanski simpozij o pouku zgodovine*; *Vzgoja in izobraževanje* 5, Ljubljana 1976

Zusammenfassung

THEORETISCHE GRUNDLAGEN UND ÜBERLEGUNGEN ZU EINIGEN FRAGEN
IN DER DIDAKTIK DES GESCHICHTSUNTERRICHTS

Die Didaktik des Geschichtsunterrichts, verglichen mit einigen anderen, in erster Linie mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachbereichen, erweist sich als besonders problematisch nicht nur, weil sie den heutigen Anforderungen nach einer erfolgreichen Operationalisierung und allseitigen Modernisierung des Unterrichts relativ nachhinkt, sondern auch wegen einiger anderer Tatsachen. Der Verfasser analysiert diese Tatsachen, ausgehend teils von ihren theoretischen Grundlagen, teils von der Notwendigkeit einer neuen Aufwertung der Geschichte, ihrer Rolle und Bedeutung in der neuen Schulreform. Die dabei zu berücksichtigenden Momente sind sehr verschieden: spezifische Merkmale des Faches und ihre innere Logik, psychologische, pädagogisch-didaktische und gesellschaftlich-politische sowie ideologische Forderungen der heutigen dynamisch-revolutionären gesellschaftlichen Wirklichkeit.

Der Beitrag weist auf einige Ausgangspunkte hin, die sowohl den Verfassern operativ-didaktischer Literatur als auch den Lehrern als Vermittlern historischer Erkenntnisse nicht immer gegenwärtig genug sein dürften. So z. B. die Tatsache, daß sowohl der Fachmann als der Geschichtslehrer bei der Erschließung der Vergangenheit die geschichtlichen Vorgänge und Erkenntnisse sozusagen in Gedanken und Erkenntnissen, in Wort und in graphischer Sprache »reproduziert, nacherzählt oder hervorzaubert«, was unter anderem nicht nur das dialektische Verständnis, sondern auch ein echtes und ungezwungenes Vermögen erfordert, sich in die belegte Vergangenheit zu versetzen.

Eine andere Tatsache ist die immer größere Akkumulierung des geschichtlichen Stoffes und sein dynamisch-revolutionäres Inhaltswachstum. Daraus ergibt sich das zentrale didaktische Problem der zutreffenden Auswahl und Verteilung des Lehrstoffes, wobei den erzieherischen Strukturelementen eine entscheidende Rolle zu-fallen sollte. Der Verfasser macht in dem Beitrag noch auf einige andere Tatsachen und Notwendigkeiten im Geschichtsunterricht aufmerksam, wie z. B. auf die richtige Bestimmung des Anteils, der der Geschichte der jugoslawischen Völker und Völkerschaften zufallen sollte, das richtige Verhältnis zwischen der allgemeinen und der Nationalgeschichte, auf größeres Miteinbeziehen der Lokal- und Regionalgeschichte, die Berücksichtigung des realen Raumelements, vor allem auf noch intensivere Beachtung des vertikalen Behandelns der Vergangenheit, auf ergebnisreicheres Forschen nach geschichtlichen Strukturbestandteilen und die Lösung von verwickelten historischen Situationen usw. Offen bleibt die Frage der empirisch-wissenschaftlichen Bestimmung von Kriterien und Maßstäben bei der Auswahl und dem Umfang der geschichtlichen Tatsachen.

Kritische Betrachtungen, Bemerkungen und Grundfeststellungen bilden nur einen Ausgangspunkt für das bessere Verständnis der Rolle, die die Geschichte in der heutigen Schule einnimmt; sie sollen aber auch die Entwicklung der Didaktik des Geschichtsunterrichts fördern, welcher bei uns noch zu wenig Wert beige-messen wird.

JUGOSLOVENSKI ISTORIJSKI ČASOPIS

glasilo Zveze društev zgodovinarjev Jugoslavije

Osrednja jugoslovanska historična revija izhaja v štirih številkah letno in objavlja prispevke v vseh jugoslovanskih jezikih.

Naročila: Karnedžijeva 2, Poštanski fah 545, YU-11001 Beograd.

Na istem naslovu sprejemajo tudi naročila za vse tri tujejezične jugoslovanske povojne zgodovinske bibliografije (1945-55, 1955-65, 1965-73).