

Zgodovinski časopis

HISTORICAL REVIEW

ZČ | Ljubljana | 68 | 2014 | št. 3–4 (150) | str. 297–544



Lilijana Žnidaršič Golec, *Redovništvo na Slovenskem v zgodnjem novem veku* • Stanislav Južnič, *Jezuiti Gruberji (Ob dvestoletnici obnove Družbe Jezusove leta 1814)* • Anja Dular, *Knjigarnarji – člani prostozidarskih lož v 18. stoletju* • Mateja Ratej, *Slovenske hišne pomočnice v Beogradu pod okriljem Katoliške cerkve in (razpuščene) Slovenske ljudske stranke v tridesetih letih 20. stoletja* • Franc Križnar, *Kako misliti glasbo v času druge svetovne vojne na Slovenskem (1941-1945)?* • Aleš Gabrič, *Slovensko gledališče med vojno* • David Movrin, *Fran Bradač, Anton Sovre, Milan Grošelj, Jože Košar in Fran Petre: latinščina in grščina na ljubljanski univerzi v desetletju po vojni* • Leopoldina Plut-Pregelj, *Cilji pouka zgodovine: kateri, zakaj in kako?*

KAZALO – CONTENTS

Razprave – Studies

- Lilijana **Žnidaršič Golec**, Redovništvo na Slovenskem v zgodnjem novem veku 304–330
Monasticism in the Slovene Ethnic Territory in Early Modern Times
- Stanislav **Južnič**, Jezuiti Gruberji
(Ob dvestoletnici obnove Družbe Jezusove leta 1814) 332–351
Jesuits Grubers
(On the bicentenary of restoration of Society of Jesus 1814)
- Anja **Dular**, Knjigarnarji – člani prostozidarskih lož v 18. stoletju 352–371
Booksellers – Members of Masonic Lodges in the 18th Century
- Mateja **Ratej**, Slovenske hišne pomočnice v Beogradu pod okriljem Katoliške cerkve in (razpuščene) Slovenske ljudske stranke v tridesetih letih 20. stoletja 372–387
Slovene Maids in Belgrade under the Auspices of the Catholic Church and the (Dissolved) Slovene People's Party in the 1930s
- Franc **Križnar**, Kako misliti glasbo v času druge svetovne vojne na Slovenskem (1941-1945)? 388–417
How to Think Music during the Second world War in Slovenia (1941–1945)?
- Aleš **Gabrič**, Slovensko gledališče med vojno 418–430
Slovene Theatre during the War
- David **Movrin**, Fran Bradač, Anton Sovre, Milan Grošelj, Jože Košar in Fran Petre: latinščina in grščina na ljubljanski univerzi v desetletju po vojni 432–477
Fran Bradač, Anton Sovre, Milan Grošelj, Jože Košar, and Fran Petre: Latin and Greek at the University of Ljubljana in the First Post-War Decade
- Leopoldina **Plut-Pregelj**, Cilji pouka zgodovine: kateri, zakaj in kako? 478–499
The Goals of History Instruction: Which Goals, Why and How?

V spomin – In memoriam

Heinz Dopsch (1. 11. 1942–31. 7. 2014) (Peter Štih)..... 502–505

Ocene in poročila – Review and Reports

Niederstätter Alois, Geschichte Vorarlbergs. Bd 1: Voralberg im Mittelalter
(Peter Štih) 508–509

Nenad Vekarić, Vlastela grada Dubrovnika. Zv. 1 – 5 (Ignacij Voje)..... 510–514

Boris Golec, Nedokončana kroatizacija delov vzhodne Slovenije
med 16. in 19. stoletjem : po sledih hrvaškega lingvonima in
etnonima v Beli krajini, Kostelu, Prekmurju in Prlekiji
(Jernej Kosi)..... 515–518

Johann Rainer (ur.), Nuntiatur des Girolamo Portia 1595–1598;
Elisabeth Zingerle (ur.), Nuntiatur des Girolamo Portia
1599–1602 (Sašo Jerše)..... 519–522

Thomas Mark Németh, Josef von Zhisman (1820-1894) und die Orthodoxie in
der Donaumonarchie (Franc Rozman)..... 523–526

Tone Smolej, »Etwas grösseres zu versuchen und zu werden«. Slowenische
Schriftsteller als Wiener Studenten (1850–1926)
(Alojz Cindrič) 527–529

Jurij Perovšek, Samoodločba in federacija, Slovenski komunisti
in nacionalno vprašanje 1920-1941 (Bojan Balkovec) 530–532

Starine 64 (Jože Maček) 533–536

* * *

Navodila avtorjem prispevkov za Zgodovinski časopis 537–540
Instructions for Authors

Letno kazalo Zgodovinskega časopisa 68, 2014.....541–544
Annual Content of Zgodovinski časopis –
Historical Review 68, 2014

Leopoldina Plut-Pregelj

Cilji pouka zgodovine: kateri, zakaj in kako?

UDK 93/94(073)

UDC 93/94(073)

PLUT-PREGELJ, Leopoldina, dr., pedagogike, pridružena raziskovalka na College of Education, University of Maryland, ZDA Washington DC 20003, 237 9th st, S.E.; plutpreg@umd.edu

Cilji pouka zgodovine: kateri, zakaj in kako?

Zgodovinski časopis, Ljubljana 68/2014 (150), št. 3–4, str. 478–499, cit. 46

1.01 izvirni znanstveni članek: jezik Sn. (En., Sn., En.)

Pri poučevanju zgodovine soobstajajo trije trendi poučevanja: tradicionalni, progresivni in pedagoški, ki jih usmerjajo legitimni, a konfliktni, cilji. Čeprav se nobeden od trendov ne more izogniti ideološkosti izbire vsebine, pa ima pedagoški trend, ki izpostavlja razvijanje zgodovinskega mišljenja, največ možnosti za preseganje politične manipulacije pouka zgodovine. Slovenski učni načrt (2011) vsebuje konfliktne splošne cilje vseh treh trendov. Zato namen ni jasen. Preštevilni operativni cilji in standardi niso usklajeni s splošnimi cilji.

Ključne besede: cilji pouka, trendi poučevanja, zgodovinsko mišljenje, didaktika zgodovine, poučevanje branja

Avtorski izvleček

PLUT-PREGELJ Leopoldina, PhD in Educational Science, Research Associate on the College of Education, University of Maryland, USA Washington DC 20003, 237 9th st., S.E., plutpreg@umd.edu

The Goals of History Instruction: Ehich Goals, Why and How?

Zgodovinski časopis/Historical Review, Ljubljana 68/2014 (150), No. 3–4, pp. 478–499, 46 notes

Language Sn. (En., Sn., En.)

Since the 19th century coexist three trends in history instruction: the traditional, the progressive and the pedagogical and they all have legitimate, but conflicting goals. While none of the trends can avoid the ideological selection of the history contents, has the pedagogical trend, which focuses on the development of basic historical concepts and thinking, the best chance of avoiding political manipulation of history education. The Slovene history curriculum (2011) comprises the general goals of all the three trends. However, there is no clear consensus to the main purpose of history instruction. There are decisively too many objectives and standards for each topic and each grade and there is too little connection between them and the general goals.

Key words: goals and objectives, trends in history teaching, historical thinking, didactics of history, teaching reading

Author's Abstract

»Nihče od nas se ne bi ukvarjal z zgodovino, če ne bi bilo pomembno poznati preteklost ... Toda problem je v tem, da je spoznavanje preteklosti težko in sporno.«¹

Uvod

Spoznavanje preteklosti ni težko in sporno samo za zgodovinarja! Ta ugotovitev velja tudi za poučevanje in učenje zgodovine, ki sta mnogo bolj zapletena procesa, kot se zdi na prvi pogled. Na težavnost poučevanja zgodovine posredno opozarjajo raziskave, ki skozi 20. stoletje po vsem svetu vztrajno ugotavljajo, da imajo učenci in dijaki pomanjkljivo zgodovinsko znanje. Prva poročila o zgodovinskem znanju mladine, npr. v ZDA, je zaslediti na začetku 20. stoletja.² Poleg slabega znanja dijakov raziskave ugotavljajo tudi, da je zgodovina nepriljubljen učni predmet med srednješolsko mladino. Kognitivni psiholog in profesor na univerzi Stanford Sam Wineburg, ki se že več desetletij ukvarja s proučevanjem zgodovine, ironično ugotavlja, da se je v 20. stoletju »ves svet obrnil na glavo, toda ena stvar ostaja enaka – otroci ne znajo zgodovine.«³ Upravičeno se sprašuje, kakšen smisel ima vedno znova poudarjati, česa učenci ne vedo, bolj malo pa nas zanima, kaj vendarle vedo in predvsem kako graditi na obstoječem znanju, izkušnjah in interesih, da bo njihovo obstojnejše in smiselno.⁴

Ob raziskavah o zgodovinskem znanju mladine bi bilo smiselno opozoriti na dve dejstvi. Prvič, v preteklih raziskavah so ugotavljali v glavnem poznavanje podatkov. In drugič, ljudje pozabljamo podatke, vsebine (ne samo zgodovinske), če jih ne obnavljamo. Pozabljanju so izpostavljene predvsem tiste vsebine, ki niso razumljene, osmišljene in na neki način povezane z življenjem. Poleg tega pa tudi ni nikjer zanesljivih podatkov, da mladina danes pozna zgodovino slabše kot v preteklosti. Zanesljivo vemo le, da smo ljudje (mladina) izpostavljeni poplavi in-

¹ Siexas, *Schweigen der Kinder!*, str. 33.

² Wineburg, *Historical thinking*, str. vii. Avtor poroča o prvi raziskavi med srednješolsko mladino v Texasu leta 1917, v kateri raziskovalca navajata podobne ugotovitve o zgodovinskem znanju dijakov kot 70 let kasneje Ravitch in Finn, *What Do Our 17 Years Know*.

³ Wineburg, *Historical Thinking*, str. viii.

⁴ V ZDA ugotavljajo, da je velik interes za preteklost med ljudmi vseh starosti, ki veliko prostega časa in tudi sredstev porabijo za spoznavanje preteklosti in zgodovine. Glej: Rosenzweig in Thelen, *The Presence of the Past*.

formacij o preteklosti in sedanjosti (internet) in da je potreba po kritičnem branju, oceni verodostojnosti informacij in oblikovanju osebnega odnosa do njih večja kot kdajkoli prej. Tej potrebi more zadostiti pouk zgodovine, ki razvija zgodovinsko mišljenje in zgodovinsko zavest pri učencih.

V devetdesetih letih 20. stoletja je potekala obsežna primerjalna raziskava o poučevanju zgodovine, zgodovinski zavesti in političnih stališčih adolescentov (9. razred) v 27 evropskih državah. V raziskavi je sodelovala tudi Slovenija. Raziskava ugotavlja, da je praksa poučevanja mnogo revnejša kot predpostavljata zgodovinska in pedagoška stroka ter šolska politika. Raziskava odpira številna vprašanja, ki kažejo na zapletenost poučevanja zgodovine, in opozarja, da pouk, žal, še vedno pretežno sloni na skrajšanem, strnjenem pregledu zgodovine, kanonu, ki se ga učenci in dijaki učijo na pamet.⁵ Stanje je podobno tudi v ZDA.⁶ Ob takem poučevanju je pozabljanje veliko. Obstaja pa vrsta problemov, npr. ideološkost pouka, predstavljanje »ene same zgodbe«, ki zapira učenčevo obzorje in tudi odbija učence od zgodovine, še posebej če se »uradna« zgodovinska zgodba razlikuje od izkušenj in vrednot okolja, npr. učenčeve družine. O tem poroča, med drugimi James Wertch, ki je raziskoval poznavanje zgodovine v Estoniji (obdobje ruske okupacije 1940). Ljudje so poznali dve različici zgodovine: uradno, ki so jo poučevali v šoli, so dobro obvladali, ter neuradno, ki so jo slišali doma in je bila prepovedana v javnem dialogu. Slednja je bila mnogo manj natančna in polna mitov. Toda kognitivni osvojitvi uradne zgodovine ni sledila njena prisvojitve, vrednota, kot so pričakovali, temveč obratno: postala je osnova za upor Estoncev in odcepitev Estonije od Sovjetske zveze leta 1991.⁷ Wertch in številni drugi zgodovinarji, npr. James Loewen v ZDA, opozarjajo na zapletenost poučevanja zgodovine.⁸ Podobne vzporednice lahko najdemo v prav vsaki, tudi slovenski družbi.

V zadnjih tridesetih letih poteka intenzivna strokovna diskusija o poučevanju zgodovine, ki razkriva številne razsežnosti pouka zgodovine – od politično občutljivih ciljev in vsebin pouka, učenčevih in učiteljevih idej o zgodovini do novih pristopov k poučevanju. Na to razpravljanje vplivajo miselni tokovi, številna neenotna intelektualna gibanja in filozofije, ki so se razvili po drugi svetovni vojni. Ta gibanja, pogosto poimenovana s postmodernizmom in kognitivnimi znanostmi, so pripomogla k postopnemu zatonu behaviorizma, začeni že v šestdesetih letih. Kognitivne znanosti so v ospredje postavile nove poglede na človekovo zaznavanje sveta in nastajanje znanja, ki sta jim skupni naslednji dve hipotezi: (1) znanje je produkt človeka, ki se spreminja s časom, prostorom in tehnološkim razvojem družbe, in (2) znanje ne nastaja samo na racionalnih osnovah, ampak nanj vplivajo fiziološka in čustvena dejavnost človeka ter njegova socialna umeščenost. V psihologiji in pedagogiki

⁵ Von Borries, *Methods and Aims of Teaching History*, str. 246–261. Podrobnejši opis raziskave glej: Angvik in Von Bories, *Youth and History*.

⁶ Barton in Levstik, *Teaching History for the Common Good*, str. 2–3.

⁷ Wertch, *Is it possible to teach beliefs*.

⁸ Glej: Loewen, *The Lies My teacher Told Me*. V tem delu je analiziral ameriške učbenike zgodovine in opozoril na številne temne lise pri poučevanju zgodovine. Tej popularni knjigi je sledila še *Teaching What Really Happened* (2010), namenjena učiteljem za pomoč pri spreminjanju pouka zgodovine.

se je ponovno začelo raziskovanje mišljenja in učenja v različnih razsežnostih. To je dalo osnovo za razvoj nove smeri v psihologiji, ki so v ospredje postavile konstruktivistične teorije učenja.⁹ Postmodernizem je vplival na zgodovinopisje, da je razširilo predmet svojega raziskovanja, priznalo večperspektivne poglede na preteklost in pod vprašanje postavilo »objektivnost« zgodovine.

Cilji sodobnih šolskih reform in cilji pouka zgodovine

Novi miselni tokovi in spremenjene družbene razmere v razvitem industrijskem svetu so v osemdesetih in devetdesetih letih 20. stoletja spodbudili val šolskih reform. Temeljni cilj (vsaj deklarirani) le-teh je bila večja kakovost znanja. Kaj je kakovostno znanje? Učenčevo znanje naj bi imelo več ravni: (1) vsebine, s katerimi naj bi bili učenci seznanjeni, se jih zavedali in jih prepoznali; (2) vsebine, ki jih morajo dobro poznati, ne pa nujno globlje razumeti, in (3) vsebine, ki zahtevajo globlje razumevanje vsebine in idej, da ostanejo z učenci, ko so posameznosti pozabljene, ter imajo generativno vrednost.¹⁰

Kdaj lahko govorimo o znanju z razumevanjem? Razumevanje je zapleten pojav, s katerim se filozofi in psihologi ukvarjajo že stoletja. Na kratko bi lahko razumevanje opisali kot splet medsebojno prepletenih miselnih procesov, katerih delovanja v celoti ne razumemo. Med strokovnjaki tudi ni popolnega strinjanja o razumevanju. Lahko bi pa povzeli, da razumevanje ni eno samo in popolno, povsem pravilno ali nepravilno, ampak da gre za več ravni, ki jih določajo številni dejavniki. Meni osebno je zelo blizu razlaga Davida Perkinsa, ki govori, da ima razumevanje tri ravni in znotraj vsake ravni različne stopnje: na prvi ravni gre od naivnega do prefinjenega razumevanja sveta in pojavov, na drugi ravni od preprostega do kompleksnega in na tretji ravni od osebnega do širše družbenega razumevanja. Strokovnjaki imajo (naj bi imeli) na svojem področju prefinjeno, kompleksno in družbeno razumevanje pojavov, nestrokovnjakovo razumevanje strokovnih vsebin pa se giba nekje med naivnim in prefinjenim, preprostim in kompleksnim, ter osebnim in družbenim razumevanjem pojavov in sveta.¹¹

Raziskovalci pouka so ugotovili, da razumevanje ni avtomatičen rezultat pouka, da se ne zgodi pri učencih samo od sebe in mimogrede, ampak je treba tako poučevanje in učenje načrtovati in namensko uresničevati. Med zgodovinarji je na ta pojav opozoril Sam Wineburg, ki pravi, da zgodovinsko mišljenje ni naraven proces ali nekaj, kar bi se pojavilo samo od sebe s psihološkim razvojem, temveč da je treba učence za zgodovinsko mišljenje usposobiti s tem, da učitelji pokažejo, kako pridejo do zgodovinskega znanja s tem, da ubesediijo svoje mišljenje, npr. ob branju nekega vira, da se sprašujejo kdaj in zakaj, kakšen položaj je imel pisec in kakšne so bile (bi lahko bile) posledice le-tega, da izražajo svoje ideje in dvome ob dokumentu itd.¹²

⁹ Plut-Pregelj, Ali so lahko konstruktivistične teorije učenja.

¹⁰ Več o tej tematiki glej: Plut-Pregelj, Znanje z razumevanjem in Perkins, What is understanding?

¹¹ Perkins, Educating for insight, str. 4.

¹² Več o tem: Wineburg, *Historical thinking*.

Sedanji javni izobraževalni sistem, primeren za industrijsko družbo, je učinkovit pri oblikovanju znanja učencev na prvi ravni, manj pa na drugi, v glavnem pa neprimeren za razvijanje znanja z razumevanjem, ki ga potrebuje družba prihodnosti. Bistvo šolskih reform naj bi bilo preusmeriti delo šole v pomoč učencem k oblikovanju smiselnega znanja z razumevanjem. Le tako znanje je obstojno in predvsem generativno in omogoča reševanje osebnih in družbenih problemov v neznani in nepredvidljivi bodočnosti. Zato so v šolskih reformah prenavljali učne načrte po vsem svetu, tudi v Sloveniji.¹³ Ti reformni procesi pa potekajo zelo počasi, saj način delovanja sedanjih šolskih sistemov ovira spodbujanje ustvarjalnosti in globljega razumevanja snovi. K temu prispeva tudi velika težnja po površinski obravnavi čim večje količine učne snovi in stalnem merjenju učnih rezultatov. Prav to pa je po mojem mnenju tudi eden od vzrokov za naraščajočo nepismenost med mladino na vseh področjih, trend, značilen za ves svet, ne samo za Slovenijo.¹⁴

Te splošne ugotovitve veljajo tudi za zgodovinsko znanje. Kaj pomenijo tri ravni učenčevega znanja pri zgodovini? O katerih vsebinah morajo biti učenci le informirani? Katere veščine morajo avtomatizirati (npr. branje zgodovinskih besedil)? In kaj je treba globlje razumeti? Kaj mora ostati tudi potem, ko pozabimo podrobnosti?

Pri iskanju odgovorov na zgornja vprašanja splošna psihološka in didaktična znanja ne pomagajo veliko, če jih ne povežemo s stroko. Nesmiselno je, da didaktika zgodovine ponavlja splošna didaktična ali pedagoško-psihološka znanja. Vsaka stroka ima svoje specifičnosti. Razumevanje pri biologiji in matematiki ne nastaja enako kot razumevanje literature ali zgodovine. Pri naravoslovju preizkušamo, kaj se bo zgodilo, npr. če zlijemo tekočino v vezno posodo, ali če rastlini odvzamemo svetlobo. Gre za opazovanje in sklepanje, logično-analitično mišljenje, s katerim dokazujemo resničnost. Pri zgodovini pa gre za narativno mišljenje: spoznavamo preteklost na osnovi sledi, ki so ostale – dokumentov, izkopanin itd. Iz sledi nastanejo zgodbe, ki razlagajo svet v preteklosti; ne dokazujejo resnice, ampak njihovo verjetnost in življenjskost. Opozarjajo na zapletenost delovanja, ki ga usmerjajo različni človekovi motivi, na eni strani in na možnosti različnih razpletov dogajanj kot posledice različnih (etičnih) odločitev na drugi. Toda analitično-logično in narativno mišljenje, s katerima spoznavamo svet, sta nespravljlivo različna, vendar se dopolnjujeta in tvorita celoto. Jerome Bruner pravi: »Dobra zgodba in dobro zgrajen dokaz sta različni naravni zvrsti. Obe lahko uporabljamo za prepričevanje nekoga drugega, toda to, o čemer prepričujeta, se razlikuje v temeljih: dokazi nas prepričujejo o njihovi resničnosti, zgodbe pa o njihovi življenjskosti.¹⁵ Zgodbe imajo svoje lastnosti, s katerimi se morajo učenci seznaniti in jih v zgodbi prepoznavati, npr. opisano dogajanje ni nujno kronološko urejeno, ni slučajno, njegova struktura omogoča več razlag, ki jih bralec, poslušalec »sprejema« kot možne, četudi se z njimi ne strinja, nadalje odkrivanje motivov pripovedovalca zgodbe itd.

¹³ Glej: Izhodišča kurikularne prenove.

¹⁴ Mednarodna raziskava PISA, 2009. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>

¹⁵ Bruner, *Actual minds, possible worlds*, str. 11.

Preden izberemo vsebine, zgodbe, moramo najprej odgovoriti, čemu sploh poučevati zgodovino. Splošni cilj zgodovine kot šolskega predmeta je prof. Peter Vodopivec opisal z naslednjimi besedami: »poskuša (mlademu) človeku razširiti njegove časovne in prostorske predstave, ga na eni strani seznaniti s 'potjo', ki nas je pripeljala do sem, kjer smo, a ga vendarle na drugi strani usposobiti za samostojno in kritično presojo lastne družbe in okolice.«¹⁶ Ta cilj je v celoti sprejemljiv, a ga velja razčleniti. Pri tem opravi se zdi primerno opreti se na razmišljanje Johna Slaterja, ki govori o dveh vrstah ciljev pouka zgodovine: o družbenih, zunanjih, ki jih pogosto narekuje politika, in notranjih, zgodovinskih ciljih, ki izvirajo iz same zgodovinske stroke. Med zunanje, družbene cilje šteje razvijanje nacionalne identitete, državljanstva, tolerantnosti in spoštovanja različnih kultur, priprava za demokratično sodelovanje in odgovorno sobivanje itd. Slater in tudi drugi zgodovinarji priznavajo pomembnost zunanjih ciljev, vendar so ti cilji širši, družbeni in nimajo neposredne zveze z zgodovino kot stroko. Te naj razvija šola kot institucija z načinom življenja in dela pri vseh predmetih. Nastopi pa težava, ker je glede teh težko (nemogoče?) doseči soglasje. Lažje je soglasje doseči o notranjih ciljih, ki jih določa zgodovina kot veda, npr. razvijanje časovnih predstav učencev, razumevanje vzročnosti in posledičnosti dogajanja v preteklosti, razumevanje različnih perspektiv udeležencev zgodovinskega dogajanja, predstavljanje preteklosti kot nelinearnega razvoja itd.¹⁷ Slater ob različnih nalogah pouka zgodovine poudarja, da zgodovina ne more zagotoviti tolerantnosti ali sodelovanja v družbenem življenju, lahko pa oblikuje pri učencih intelektualno »orodje«, zgodovinsko mišljenje, ki omogoča človekovo spoštovanje različnosti, tolerantnost, demokratičnost in kritičnost. Za Slaterja je »zgodovinsko mišljenje predvsem odpiranje mišljenja, ne pa socializiranje.«¹⁸ Temeljni namen pouka zgodovine naj bi bil razvijati zgodovinsko mišljenje in zgodovinsko zavest, torej notranje cilje, ki izvirajo iz stroke same. Ti pa morejo posredno voditi tudi do uresničevanja zunanjih ciljev. Didaktiki zgodovine, npr. Sam Wineburg, predpostavljajo, da zgodovinsko mišljenje in zgodovinska zavest pomagata pri uravnovešanju lastnih stališč do preteklosti in sedanjosti, razmišljanju o zgodbah, njihovem kontekstu in motivih udeležencev za dejanja in pri prepoznavanju (ne) človečnosti v zgodbah, vzbujanju nelagodnosti, ko zgodbe odkrivajo delovanje najnižjih (ne)človeških nagonov, in ne nazadnje tudi pri odločanju oziroma (etični) izbiri lastnega delovanja. Ob stalnem spraševanju in prepiranju, kaj in kako poučevati, pozabljamo na to, zakaj sploh je zgodovina v šoli. Ena od pomembnih nalog pouka zgodovine je zbliževati ljudi, ne pa jih še bolj razdvajati, kot je marsikje primer, npr. nacionalistično usmerjeno ali skrajno ideologizirano poučevanje zgodovine, s pojavoma, ki Slovencem nista tuja. In kako približati učencem zgodovino, da nanjo učenci ne bodo gledali kot na predmet »piflarjev«.

¹⁶ Vodopivec, Ob predlogu novega programa, str. 255.

¹⁷ John Slater, *Where there is dogma, let us sow a doubt*. cit. po Husbands, Kitson in Pendry, *Understanding history teaching*, str. 31–34. Slater natančneje razvije svoje poglede na cilje v delu *Teaching history in New Europe*.

¹⁸ Husbands, Kitson in Pendry, *Understanding history teaching*, str. 32.

Cilji pouka zgodovine v preteklosti

Za odgovor na vprašanje, zakaj poučevati zgodovino, je poučen pogled v preteklost. Ta nam odkrije, da so bili v ospredju pouka zgodovine, če sprejmemo Slaterjevo razlikovanje, zunanji cilji, torej tisti, ki jih je družba (politika) postavila pred šolo. V javne šole so začeli uvajati pouk zgodovine v 19. stoletju. Nove nacionalne države so želele razvijati učenčevo pripadnost državi in/ali narodni skupnosti. Učni načrti so pretežno vključevali politično zgodovino: nastanek držav (vojne za ozemlje, organizacija države) in njihove politične in narodne identitete (gospodarski in kulturni razvoj, vladarji, heroji) ter korenine zahodnoevropske civilizacije. Pouk zgodovine je prikazoval preteklost kronološko kot »zaprto in definitivno zgodbo«, običajno pogled zmagovalca ali privilegirane skupine na oblasti, ki naj bi si jo učenci zapomnili in prisvojili kot vrednoto.

Dvajseto stoletje je prineslo nove izzive za pouk zgodovine. Dve svetovni vojni, globalizacija in deklaracija o človekovih pravicah so postavile v ospredje zahtevo po spoznavanju drugih kultur in svetovne zgodovine. Politična zgodovina je pomembna, vendar ne edina razsežnost preteklosti. Človek in človeške družbe so starejše institucije od nacionalnih držav 19. stoletja. Nacionalno usmerjen pouk zgodovine je postal predmet kritike. Pojavile so se zahteve po spremembah učnih načrtov in načinu dela v šolah, ki naj bi odražal trende v sodobnem zgodovinopisju in spremembe v teorijah učenja in poučevanja. Toda pogosto so se nove vsebine samo dodajale v učni načrt in še razširile že tako vsebinsko obširne učne načrte. Učitelji so predstavljali vsebine po obsežnih, politično »korektnih« učbenikih, učenci pa so se vsebin učili na pamet za preverjanje znanja. Način poučevanja pa se ni spremenil in pritožbe o neuporabnosti in nesmiselnosti zgodovine so se množile. Zgodovinarji, pedagogi, psihologi in pedagogi so začeli raziskovati in preverjati drugačne pristope k pouku zgodovine.

Raziskovanje pouka zgodovine

Teorije poučevanja, učenja in nastajanja znanja so kritične do transmisijskega pouka in kronološkega pristopa k pouku zgodovine. Te in neobstoječo zgodovinsko znanje učencev so sprožili raziskovanje pouka zgodovine, npr. v Veliki Britaniji in ZDA že v šestdesetih letih. Proučevali so učiteljeve in učenčeve ideje o zgodovini, učenčeve zmožnosti oblikovanja časovnih predstav in različne pristope k poučevanju zgodovine. Raziskovanje je šlo skozi različna bolj ali manj produktivna obdobja, ki so prinašala nova spoznanja o razumevanju učenčevih zmožnosti razumevanja zgodovine. Velike napore za spreminjanje pouka zgodovine in rast didaktike zgodovine zasledimo v Veliki Britaniji. Posebno omembo zasluži klasična študija Šolskega sveta (the School Council Project), ki je potekala od 1973. do 1988. leta pod vodstvom univerze v Leedsu.¹⁹ Organizacijski pristop obravnave zgodovinskih vsebin

¹⁹ Univerza v Leedsu ni imela vodilne vloge v sedemdesetih in osemdesetih letih le pri raziskovanju in spreminjanju pouka zgodovine, temveč je bila tudi center za spreminjanje naravoslovnega pouka. Glej Plut-Pregelj, Ali so konstruktivistične teorije učenja.

pri pouku, ki so ga raziskovali, je slonel na temah skozi daljše časovno obdobje in medpredmetnem povezovanju, npr. z literaturo. Spodbujali so različne metode in oblike dela učencev in uporabo primarnih virov. Posebno skrb so namenili globinski obravnavi posameznih tem in vključevanju etnografskih in antropoloških vsebin, pri čemer so pomagali dijakom oblikovati znanje z razumevanjem. Študija je dala zanimive rezultate: učenci so razvili kakovostnejše znanje zgodovine, ki pa ni bilo brez problemov. Pokazala se je potreba po razmišljanju o odnosu med globino in širino vsebin, po temeljnem podatkovnem znanju in povezavi posameznih tem s širšim zaledjem. Namesto vsebinsko usmerjenih nalog izbirnega tipa so v okviru projekta razvili primere bolj smiselnega preverjanja znanja. Študija je dala temelje za reformo učnega načrta in oblikovanje okvirnih nacionalnih standardov za pouk zgodovine v Veliki Britaniji.²⁰ Prikaz raziskovalnih rezultatov presega namen tega prispevka, pa naj vendarle omenim nekaj ugotovitev. Na primer spoznanje, da smo podcenjevali učenčeve zmožnosti razumevanja zgodovinskega dogajanja. Že učenci na razredni stopnji osnovne šole zmorejo razumeti zapletenost zgodovinskega dogajanja, npr. sprejemajo večperspektivnost, ki jih ne moti. Naslednje pomembno spoznanje je, da mlajši učenci ustvarjajo časovne predstave s primerjanjem bližnjih in znanih referenčnih točk s krajevno in časovno bolj oddaljenimi, česar kronološki princip obravnavanja snovi ne omogoča. Pomembno je spoznanje, da morajo učenci »videti in slišati«, kaj je zgodovinsko mišljenje, kaj pomeni brati in razmišljati kot zgodovinar. Torej učitelji morajo dati vzgled za način razmišljanja in želene dejavnosti, ki naj jih učenci ponavljajo in vežbajo ob različnih vsebinah.²¹ Po letu 2000 je vse večji poudarek na raziskovanju načinov razvijanja zgodovinskega mišljenja učencev z branjem pisnih virov.²² O tem nekoliko kasneje. Kljub vsem novim spoznanjem o učenju in poučevanju zgodovine pa je, žal, še vedno precej razširjena iluzorna ideja, da naj bi v času osnovnega in srednjega šolanja učenci dobili kronološki pregled nacionalne in svetovne zgodovine (od začetkov človeške družbe do padca berlinskega zidu ali nastanka neodvisne Slovenije).²³

Ob razpravljanju o raziskavah o učenju in poučevanju, npr. zgodovine, je potrebna pozornost na dejstvo, da so njihovi rezultati (enako velja tudi za vsa druga področja človekovega delovanja) vedno do neke mere poenostavljene ugotovitve, zato da bi o njih lažje razpravljali. Pri poučevanju in učenju gre za zelo zapletene procese, rezultati raziskav pa so zaradi velike variabilnosti učencev in razmer, v katerih pouk poteka, bolj uporabni za postavljanje vprašanj o načrtovanju in izvajanju pouka kot pa za direktna navodila za delo v razredu.

²⁰Za kratek pregled dogajanja glej: Husbands, Kitson, Pendry, *Understanding History Teaching*. Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. str. 37–44. Natančna analiza projekta je opisana v Dennis Shemilt, *The Devil's Locomotive*.

²¹ Pregled raziskovanja pouka zgodovine je mogoče najti strnjeno v delu Barton in Levstik, *Teaching History for Common Good*.

²² Za podrobno predstavljeno ubesedenje razmišljanja zgodovinarja ob branju zgodovinskega vira glej materiale za učitelje na <http://sheg.stanford.edu/rh>. Zelo koristna je publikacija za učitelje: Wineburg, Martin in Monte-Sano, *Reading like a historian*.

²³ Von Borries, *Competence of historical thinking*, str. 295.

Cilji in izbira vsebine pouka zgodovine ostajajo »politično« občutljivi

Načelno se strokovnjaki strinjajo, da je treba pri pouku zgodovine razvijati znanje z razumevanjem in zgodovinsko mišljenje in da je treba upoštevati učenčeve lastnosti in njihovo okolje. Toda ni pa strinjanja o tem, kaj in zakaj poučevati zgodovino. Različni pogledi na svet in vrednote družbenih skupin usmerjajo izbiro vsebin, zgodb in herojev, in temu se ne da povsem izogniti. Kako politično občutljivi so cilji in vsebina pouka zgodovine, je razvidno, npr. iz »ideoloških vojn« celo tam, kjer ni nacionalnih učnih načrtov, npr. v ZDA.²⁴ Leta 1987 je bila v ZDA objavljena raziskava o zgodovinskem znanju srednješolcev, ki je poročala, tako kot številne predhodne raziskave, o pomanjkljivem zgodovinskem znanju dijakov, a je sprožila vrsto zanimivih strokovnih dejavnosti. Med zgodovinarji se je povečal interes za poučevanje zgodovine. Leta 1987 so ustanovili Bradleyjevo komisijo, ki je med drugim spodbudila pripravo priporočljivih nacionalnih standardov za pouk zgodovine in jih predstavila javnosti leta 1994.²⁵ Priporočljivi standardi, ki so posvetili več pozornosti zamolčani nacionalni zgodovini, so dvignili veliko prahu. Čeprav je predpisovanje ciljev in vsebine pouka domena posameznih šolskih okrajev ali držav, se je v diskusijo vključil ameriški zvezni senat, ki je o standardih razpravljal, glasoval in jih zavrnil, češ da so protiameriški zaradi prevelikega poudarka na negativnih straneh ameriške zgodovine, npr. na uničevanju prvotnih prebivalcev ameriškega kontinenta, vzdrževanju suženjstva in rasnega zatiranja temnopoltih Američanov itd.²⁶ Ta diskusija je spodbudila med zgodovinarji interes za poučevanje zgodovine in sodelovanje med različnimi strokami pri raziskovanju načinov poučevanja zgodovine, ki bi na eni strani vodilo učence do razvoja zgodovinskega mišljenja in na drugi do izobraževanja učiteljev, ki naj bi spremenili inertno prakso poučevanja zgodovine z branjem in obnavljanjem učbenika. Več ameriških univerz je ustanovilo centre za poučevanje pouka zgodovine, ki sistematično izobražujejo učitelje.²⁷

Pojav ideoloških bitk za vsebine in zamolčane zgodovine v učnih načrtih in učbenikih zgodovine ni značilen samo za ZDA, temveč gre za univerzalni pojav vseh družb, v katerem se odražajo razmerja političnih moči. Tudi slovenske, kjer je do nedavnega prevladovala ena sama zgodovinska zgodba, npr. 2. svetovne vojne in obdobja po njej. V slovenski družbi se danes veliko razpravlja o vzporednih

²⁴ V ZDA ne obstaja nacionalni učni načrt. Cilje in vsebino pouka najpogosteje narekujejo vsem dopadljivi učbeniki (ekonomski interesi založnikov), ki jih lokalne šolske oblasti predpisujejo šolam.

²⁵ *National Standards for History*, glej: <http://nchs.ss.ucla.edu/Products/182-national-standards-for-history-nh160.aspx>

²⁶ Nash, Crab in Dun, *History on Trial*. Ameriški senat nima vpliva na vsebino poučevanja v šolah. Ta je stvar posameznih držav ali okrajev.

²⁷ Nekateri centri imajo razvejano dejavnost, s katero naj bi izboljšali pouk zgodovine, ki obsega dve področji: izobraževanje učiteljev in razvijanje materiala za pouk. Med temi centri glej: UMBC Center for History Education, UCLA National Center for History in the Schools, Stanford History Education Group, Roy Rosenzweig Center for History and New Media at George Mason University. Nastalo je veliko različnih alternativnih knjižnih in internetnih virov za učitelje zgodovine, predvsem za ameriško zgodovino.

zgodbah, je pa ta diskusija pogosto nestrpna, zanjo so značilni globoki, neozaveščeni predsodki ljudi, ki onemogočajo medsebojno poslušanje in pripravljenost postaviti lastne ideje na stran. V diskusiji, ki ne temelji na medsebojnem spoštovanju, je malo napora za razumevanje različnih pogledov in izkušenj o preteklih dogodkih. Te pa nekateri zgodovinarji opisujejo kot revizionizem. Razmere v družbi se zrealijo tudi pri pouku zgodovine, ki kljub vsem deklariranim ciljem o večperspektivnosti zgodovine itd. ne spodbuja spoštljivega, odprtega in kritičnega pogovora učencev o družbeno občutljivih temah.²⁸

Soobstoječi trendi poučevanje zgodovine v 21. stoletju

Ideološki boj glede izbire ciljev in vsebine pri pouku se nadaljuje. Kaj je mogoče storiti, da bi ga v šolah omilili? Najprej nekaj o stanju poučevanja zgodovine kot ga vidijo številni strokovnjaki, ki se ukvarjajo s poučevanjem zgodovine, povzela pa sta ga Linda Symcox (ZDA) in Arie Wilschut (Nizozemska). Menita, da na začetku 21. stoletja soobstajajo trije različni trendi pri poučevanju zgodovine:

- »a. *tradicionalni, konservativni trend*, ki poskuša predstaviti preprosto, uniformirano nacionalno zgodbo preteklosti z namenom razvijati državljanstvo in patriotizem;
- b. *progresivni, moderni trend*, ki si prizadeva za pluralistični pristop, ki ponuja prostor za multikulturni pogled na preteklost z namenom razvijati tolerantnost in spoštovanje razlik med ljudmi;
- c. *pedagoški trend*, ki se ne ukvarja prvenstveno z izbiro vsebine, ampak izhaja iz zgodovine kot znanstvene discipline, temeljni cilj pouka zgodovine je razvoj zgodovinskega mišljenja in zgodovinskih pojmov.«²⁹

Avtorja opisujeta prva dva trenda – tradicionalnega in progresivnega – kot ideološka, le da izhajata iz različnih perspektiv. Prvi, tradicionalni trend zagovarja razvoj nacionalne identitete, patriotizma in aktivnega državljanstva; drugi, progresivni pa oblikovanje svetovnega državljana, razumevanje drugih kultur, tolerantnosti v družbi in aktivno »svetovno« državljanstvo. Pedagoški trend, katerega cilj je razvijati zgodovinsko zavest in zgodovinsko mišljenje, se ne ukvarja veliko z izbiro vsebine. Za njegove zagovornike je pomembno, da učenci spoznajo osnovne pojme stroke in način nastajanja zgodovine, da razumejo večperspektivnost dogajanja, vrednotijo dogodke z očmi tedanje dobe in uvidijo, da bi se dogajanje v preteklosti lahko odvijalo tudi drugače. Do teh ciljev lahko pridejo ob poučevanju različnih vsebin, zaradi česar so bolj odprti pri izbiri konkretnih vsebin, in zato ima ta pristop večjo možnost pouk iztrgati iz ideološkosti in političnega manipuliranja. Tak pristop ni povsem nov, saj je o pomenu strukture stroke za poučevanje govoril že John Dewey ob prelomu 20. stoletja in Jerome Bruner v šestdesetih letih 20.

²⁸ Neka raziskovalka mi je pripovedovala, da ji je eden od učiteljev zgodovine omenil, da se učenci pri pouku zgodovine zmerjajo z domobranci in partizani.

²⁹ Symcox in Wilschut, National History Standards, str. 5.

stoletja. Problem s tem izhodiščem v preteklosti pa je bil, da je v praksi postala stroka »absolutno« izhodišče, ki ni imela (še vedno nima) posluha za učence in upoštevanje njihovih izkustvenih ozadij pri poučevanju zgodovine. Ta so bogata in nadvse pomembna, saj so globoko vtkana v učenčev vsakdanjik. Zgodovinar David Lowental opozarja, da »nas zgodovina obkroža, prežema; vsako dogajanje, vsaka izjava, skratka naše življenje ohranja sledi iz preteklosti. Vse zavedanje sedanjosti je osnovano na preteklih zaznavah in akcijah ... Stoletja tradicije vplivajo na vsako zaznavo in ustvarjanje, ki se ne odražata samo v izdelkih in kulturi, temveč v vsaki celici naših teles.«³⁰ Učenci in njihovo ozadje (družina, okolje) morajo biti izhodišče tudi za pouk zgodovine.

Po mojem mnenju ima vsak trend svoje legitimne zahteve in cilje ob predpostavki, da ti niso med seboj izključujoči. Npr. spoznavanje drugih kultur, da bi mogli razumeti različnost in jo spoštovati ter z njo sobivati, je zahteva današnjega, vedno bolj povezanega sveta in deklaracije o človeških pravicah. Ta cilj, ki ga družba postavlja za pouk zgodovine, pa nima z zgodovinsko stroko direktne zveze. Podobno je z razvijanjem državljske zavesti in narodnostne pripadnosti, ki je v ospredju tradicionalnega trenda. Gre za legitimen cilj družbe, seveda če ne gre za militantni nacionalizem. Ljudje smo socialna bitja in živimo v skupinah: družini, prijateljskih in interesnih skupinah, lokalnih skupnostih, kot narod in v državah, do katerih razvijemo pripadnost. Negovati kulturne in določujoče lastnosti posameznih skupin, npr. naroda, kulturno raznolikost, npr. jezik, navade, je prav tako pomembno kot negovati in ohranjati biološko raznolikost. Iz preteklih izkušenj pa vemo, da je ta trend v nasprotju s temeljnimi zahtevami zgodovinske stroke, ker zavestno ali podzavestno ne vključuje v učne načrte tistega zgodovinskega dogajanja in pogledov, ki prikazujejo narod ali državo v »slabi« luči. Toda cilji tradicionalnega in progresivnega trenda poučevanja zgodovine niso samo stvar zgodovine in so, vsaj tako kažejo izkušnje, izpostavljeni politični manipulaciji pouka.

Zgodovinsko mišljenje in zgodovinsko zavest je mogoče razvijati le prek izbrane vsebine. Zato tudi pedagoški trend ni in ne more biti nevtralen, kajti družbeni naravi in političnosti pouka zgodovine se ni mogoče povsem izogniti. Toda treba si je prizadevati, kot je zapisal Peter Vodopivec pred 20 leti v uvodu k predlogu novega učnega načrta za zgodovino v gimnazijah, da je: »šolsko zgodovino treba maksimalno iztrgati iz primežev ideološkega in političnega in v tej luči človeško preteklost videti, prepoznavati in predstavljati z vidika njenih eksistencialnih in splošno življenjskih sporočil.«³¹ Zaradi poudarjanja zgodovinskega mišljenja in kritičnosti ima pedagoški trend več možnosti, da pouk zgodovine depolitizira, na kar opozarjajo številni didaktiki zgodovine, npr. Arie Wilschut. Ta hkrati tudi opozarja, da je izbira vsebine pomembna in je ni moč zaobiti ali prekriti s splošnim didaktičnim razpravljanjem o metodah in oblikah dela.³² Če se ne da povsem izogniti »ideološkosti« izbire vsebine, pa vendar usmeritev na razvoj zgodovinskega mišljenja zmanjšuje moč neposredne politizacije pouka zgodovine.

³⁰ Lowental, *The past is a foreign country*, cit. po Peter Seixas, *Conceptualizing the Growth*, str. 766.

³¹ Vodopivec, Ob predlogu novega programa pouka zgodovine v gimnazijah, str. 257.

³² Wilschut, *Canonical standards*, str. 117–139.

Zaradi svoje orientacije zagovorniki pedagoškega trenda zavračajo kanon in specifične standarde ter zagovarjajo, da naj bo učni načrt zgodovine okvir z opornimi stebri, ki ustvarjajo relativno odprt prostor, v katerem imajo učenci možnost seznaniti se z zgodovinskim dogajanjem. V tem okviru imajo priložnost za vajo v nastajanju zgodovine: z izbiro ožje tematike, seznanjanjem s sledmi, podatki, preverjanjem podatkov in dokumentov, kdaj in pod kakšnimi pogoji so nastali, ugotavljanjem verodostojnosti dokumentov in motivov za človekovo ravnanje, možnimi razlagami pojavov, razmišljanjem o preteklosti in njeni povezanosti s sedanjostjo. Zagovorniki tega trenda zavračajo stališče, da je zgodovina direktno »orodje« za državljansko vzgojo in oblikovanje identitete, ali/in za vzgojo tolerantnosti do različnih kultur in za prebivalce sveta. Zanje ima predmet zgodovine neprecenljivo, a le posredno vlogo usposabljanju za demokratično družbo s tem, da učence usposobimo za kritično mišljenje, za postavljanje vprašanj o preteklosti in z vzpostavljanjem osebnega odnosa do preteklosti. Toda nekateri ugledni pedagogi in zgodovinarji, npr. Keith Barton, Linda Levstik in James Loewen v ZDA vseeno postavljajo vzgojo za življenje v demokratični družbi kot prvi in temeljni cilj pouka zgodovine.³³ Med strokovnjaki o tem vprašanju ni soglasja.³⁴

Kljub temu da sta pedagoški in progresivni trend bolj »popularna« med strokovnjaki, pa je opaziti, da se v zadnjih dveh desetletjih krepi tradicionalni pristop pri poučevanju zgodovine v nekaterih okoljih. To je med drugim posledica nastanka novih nacionalnih držav po razpadu Sovjetske zveze in Jugoslavije, ki želijo prikazati predvsem pozitivne, če ne celo mitološke lastnosti nekega naroda. V ZDA pa je ta trend okrepil strah pred terorizmom po letu 2001. Kaže se v nekritičnem, enostranskem obravnavanju narodove zgodovine v učbenikih in obujanju njenih mitov.

Zgodovinsko mišljenje

Ker sem nekajkrat omenila zgodovinsko mišljenje, naj na kratko ta pojem razčlenim. Temeljna naloga šole ni informiranje učencev, temveč razvoj osmišljenega znanja z razumevanjem, ki bo učencem omogočalo produktivno in odgovorno življenje v skupnosti. Pri izpostavljanju razvoja zgodovinskega mišljenja pri učencih se pogosto pojavi dilema: podatki ali miselni procesi. Ta dilema je umetna. Zgodovinskega mišljenja ni mogoče razvijati v praznem prostoru brez informacij, ki so osnova zanj, vendar le-teh ne gre sprejemati brez preverjanja. Vprašanje je, na kakšen način si učenci zapomnijo in osvojijo določene podatke: (a) pri branju učbenika in/ali zgodovinskega vira (besedila, slike, predmetov), ob katerem si postavljajo vprašanja, iščejo dodatne informacije, v pogovoru ob soočanju z različnimi zgodbami, z ugotavljanjem pomena nekega dogodka za tedanje dobo in kasnejši čas, ali (b) z obnavljanjem učne snovi iz učbenika (zvezka), pogosto brez razumevanja, osnovni namen je šolska ocena.

³³ Burton in Levstik, *Teachig for Common Good*. Tudi: James Loewen, *Teaching What really happened*.

³⁴ Wijnad W. Mijhardt, Closing Comments, str. 299–301.

Kanadski didaktik zgodovine Peter Seixas govori o »strukturi« zgodovine kot sistemu povezanih procesov, med katere prišteva: (1) določanje pomembnosti dogajanja, vzpostavljanje zveze med preteklostjo in sedanjostjo; (2) pregledovanje izvora in verodostojnosti informacij, stopnja zaupanja in omejitve virov, npr. dnevniki; (3) razmišljanje o povezanosti in spreminjanju dogajanja kot verige napredka in nazadovanja; (4) razumevanje vzrokov in posledic dogajanja; (5) razumevanje zgodovinske perspektive in konteksta dogajanja; in (6) soočanje z moralnimi razsežnostmi dogajanja in odločanja ljudi.³⁵ Po njegovem mnenju – pa tudi drugih didaktikov – naj bi bile te sestavine stroke prisotne tudi pri pouku zgodovine. To pomeni, da se je treba pri načrtovanju pouka – na širši in predvsem na lokalni ravni, npr. na šoli in v razredu – osredotočiti na vprašanja, ki zaobsegajo posamezne sestavine zgodovine, npr.

- Zakaj naj se učenci ukvarjajo z neko temo pri pouku? Kakšen pomen ima tema za učence in za širšo družbo?
- Kako izbrati vire, jih brati, pregledovati in uporabiti za utemeljevanje ali preverjanje zgodovinskih zgodb?
- Kako pripraviti vire, da bodo koristni za učence?
- V kakšnih okoliščinah so potekali dogodki, kaj je vplivalo nanje in kako so bili povezani z drugimi pojavi?
- Zakaj so na isti dogodek različni pogledi? Zakaj nastajajo različne zgodbe o istem dogodku ali dobi? Kako vrednotiti različne in verjetne zgodbe?
- Kako so odločitve in dejanja posameznikov vplivali na razplet nekega dogodka, ključnega pri obravnavi neke teme?
- Kako vrednotiti dejanje v preteklosti, ki se je zgodilo v času drugačnih moralnih vrednot in/ali zakonodaje?

Pouk zgodovine naj bi potekal kot iskanje odgovorov na zastavljena vprašanja, kar je srž zgodovinskega mišljenja, ki ga morajo »vežbati« učenci pri pouku zgodovine. Zgodovinskega mišljenja ni mogoče razvijati samo ob uporabi učbenika in s predstavljanjem ene same zgodbe. Ni ga mogoče razvijati brez analize virov, iskanja argumentov za različne zgodbe in utemeljevanja verodostojnosti posameznih zgodb, obravnavanih v kontekstu. Učenci morajo iti skozi proces »ustvarjanja« zgodovine, da bi razumeli njeno bistvo.

To so vprašanja, s katerimi naj bi se ukvarjala didaktika zgodovine, ki skupaj z učitelji v praksi pripravlja obravnave posameznih učnih tem z možnimi viri in problematizacijo vsebine, prek katere bi spodbujali različne učenčeve dejavnosti in njegovo mišljenje. Ti lahko služijo učiteljem za orientacijo pri pripravi na pouk in jih opozorijo na probleme, ki se morejo pojaviti pri pouku.

V izobraževanju učiteljev se že dolgo poudarja vloga primerov dobre prakse. Opisi teh so pogosto usmerjeni samo na pozitivne vidike, ki dajejo primerom pridih idealnih razmer. Zaobidejo težave, s katerimi se učitelji srečajo dejansko pri pripravi

³⁵ Seixas, *Conceptualizing the Growth*, str. 765–778. Glej tudi Seixas in Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*.

in sami izvedbi pouka. Zato pogosto niso učinkoviti, saj jih učitelji hitro »odpišejo«, češ pri nas so drugačni pogoji, težke razmere, problematični učenci itd., skratka za nas so neuporabni. Z realističnim opisovanjem se učitelji ne samo lažje identificirajo, ampak jim daje moč za premagovanje ovir, ki nastopajo pri poučevanju, bodisi pri sami pripravi (iskanje virov, nepripravljenost kolegov za sodelovanje) in pri pouku (pomanjkanje interesa učencev za delo). V vsakem primeru pa ostajajo primeri dobre prakse samo vzorec, ki ga učitelj lahko preizkusi v svojem razredu, nikakor pa ne »recept«, ki bi odvezal od njegove lastne priprave. Ni mogoče vnaprej predvidevati konkretnih razmer poučevanja, ki predvsem zadevajo učence, njihovo vedenje o temi, stališč do vsebin, ki izvirajo, npr. iz družinskega ali lokalnega okolja. Zato je neproduktivno, npr. da učitelji prepisujejo »generične« priprave za pouk, ali da študentje pri didaktiki zgodovine sestavljajo priprave za učne ure po minutah, z vnaprej pripravljenimi učiteljevimi vprašanji in učenčevimi odgovori.³⁶ Študenti zgodovine ne potrebujejo »receptov«, ampak pedagoško izobrazbo, tesno povezano s stroko, da bodo mogli iz širšega okvira – učnega načrta – izbrati teme za obravnavo, jih problematizirati za učence, da bodo ti motivirani za delo. Učenci naj bi bili dejavni »detektivi«, ki na način zgodovinskega mišljenja odkrivajo preteklost, zgodovino in njen pomen za človeka.³⁷

Slovenski učni načrt iz leta 2011 med trendi poučevanja zgodovine

V samostojni Sloveniji so strokovnjaki učne načrte za zgodovino popravljali že trikrat (1992, 1998, 2011). Avtorji zadnjega učnega načrta so v uvodu zapisali, da so posodobili učni načrt iz leta 1998 »zaradi spoznanja stroke, specialne didaktike in učiteljev, da je nujno del vsebin ponuditi izbirno ...«. ³⁸ Bilo bi zanimivo vedeti, na katere raziskave in/ali spremljanje prakse so se pisci učnih načrtov naslonili pri odločanju za spremembe. Ob branju popravljenega učnega načrta sem se spraševala, kako je učni načrt iz leta 1998 – spremembe v vsebini in predvsem v ciljih, vplival na delo učiteljev in učencev v razredu? Na znanje učencev? S kakšnimi težavami so se soočali učitelji pri uresničevanju novih učnih načrtov in njihovih zahtevnih ciljev, na primer večperspektivnost dogajanja? Kako so vpletena nova spoznanja ne samo zgodovinske, ampak tudi pedagoške in psihološke stroke pri poučevanju in učenju? Kako učitelji manevrirajo med lokalno, nacionalno in svetovno zgodovino, med kulturno in politično, med obveznimi in izbirnimi vsebinami? Kako uresničujejo večperspektivnost, katere vire in zgodbe predstavijo učencem? Kako razvijajo pri učencih zmožnosti zgodovinskega mišljenja? Ali je kdo preveril predlog popravljenega učnega načrta za zgodovino v praksi? Kaj so ugotovili?

³⁶ Primeri takih priprav študentov so bili objavljeni na spletnih straneh revije Didaktika zgodovine na Filozofski fakulteti leta 2010 in 2011. Priprave so bile brez vsakih strokovnih komentarjev. Na srečo sedaj niso več dostopne.

³⁷ Za izobraževanje ameriških učiteljev zgodovine obstoja spletna stran *Teaching history*. Za zgodovinsko mišljenje glej: What is Historical Thinking? <http://teachinghistory.org/historical-thinking-intro>

³⁸ Program osnovna šola. Zgodovina. Učni načrt, str. 4.

Po novem učnem načrtu v osnovni šoli ostaja kronološki pristop k poučevanju zgodovine z izjemo 6. razreda. Obvezne teme, ki obsegajo 75 odstotkov vsebine, predstavljajo posamezno zgodovinsko obdobje s tradicionalnimi vsebinami (politične, ekonomske vsebine); izbirne (predvsem kulturno-antropološke vsebine), ki obsegajo 25 odstotkov, pa so pogosto omejene, npr. na določena geografska področja, specialna področja kulture in bivanja judi. Zakaj tako razmerje in ločevanje med obveznimi in izbirnimi v načrtu, saj so vsebine v življenju močno povezane; za slednje pa imajo učenci pogosto več interesa in tudi pripravljenosti za delo. Zakaj toliko različnih ciljev in standardov? Kaj so prioritete?

Razveselila sem se Trojarjevega zbornika (2011) in upala, da bom v njem našla vsaj delne odgovore na svoja vprašanja.³⁹ V zborniku, posvečenem 80. obletnici rojstva Štefana Trojarja, ki je bil profesor didaktike zgodovine na Filozofski fakulteti v Ljubljani, tri četrtine prispevkov obravnavajo tematiko, ki je povezana s poukom zgodovine. Informativni, opisni in normativni ter večinoma neproblemski sestavki se ukvarjajo z učnimi načrti zgodovine od 19. stoletja naprej, za sodobni čas pa še z obveznimi in izbirnimi vsebinami, standardi, prisotnostjo lokalne zgodovine, vizualizacijo pouka zgodovine, gibljivimi slikami, preverjanjem znanja, formalističnimi primerjavami med slovenskimi in tujimi učbeniki po vsebini in obliki itd. Torej, kaj je bilo in kaj vse je v učnih načrtih, kaj vse bi učitelji morali, mogli in lahko delali pri pouku, predvsem pa kaj bi morali delati in znati učenci. Bolj malo pa piše o tem, zakaj se pravzaprav učenci učijo zgodovine in kaj se zares dogaja na šolah pri pouku zgodovine. Problemski prispevek Staneta Berzelaka o praksi je izjema; v teoretičnem pogledu pa prikaz novih trendov v didaktiki zgodovine Boruta Zidarja.⁴⁰

Zdi se, da ne vemo, kakšno je dejansko stanje pri izvajanju učnega načrta zgodovine. Učitelji tarnajo, da je preveč snovi, učenci pa, da se »piflajo« letnice in podatke, ne da bi vedeli, zakaj, potem pa vse hitro pozabijo. Gotovo so dobri učitelji in navdušeni učenci za zgodovino, toda ne vemo nič o njihovi razširjenosti. Morda bi prisluhnili anekdotskim zgodbam, ki opozarjajo, da se pri pouku redko obravnavajo izbirne teme in da učitelji obravnavajo učno snov po učbeniku od strani do strani. Nekatere anekdotske zgodbe vzbujajo skrb, npr. učitelj zgodovine na eni od ljubljanskih osnovnih šol učencem v 8. razredu narekuje učno snov, ki si jo učenci zapisujejo pri tem, da so na razpolago trije učbeniki za zgodovino v 8. razredu. Učenci se učijo iz zapiskov. Tudi najboljši učenci, npr. o razsvetljenstvu v prostem pogovoru zunaj šole mesec dni po obravnavi teme v šoli o njej ne morejo nič povedati: »Ja, to smo delali že pred nekaj časa.« Ko sem vrtala naprej: Če se ne moreš nič spomniti, ali lahko o besedi razsvetljenstvo kaj poveš? Te na kaj spominja? Zelo uspešna učenka je odgovorila: »Ja, a to je metafora, a ne? Ampak pri nas se ne pogovarjamo. Učitelj narekuje in povemo definicijo iz zvezka. To je to! In gremo naprej.« Upam, da je to osamljen primer, nisem pa prepričana. Lani, ko sem se pripravljala na konferenco o bralni pismenosti, sem prebirala poročila

³⁹ Trškan, *Trojarjev zbornik*.

⁴⁰ Berzelak, *Pouk zgodovine v slovenski šoli*, str. 349–354. Zidar, *Zgodovinska kultura*, str. 71–79.

šol, ki so sodelovale v projektu, in zasledila med drugim tudi mnenje učiteljice zgodovine na neki štajerski osnovni šoli, da ne more razvijati bralnih strategij pri pouku, ker je preveč učne snovi. Ne more pa se odločiti, kaj naj izpusti, ker je vse v učnem načrtu pomembno. V pogovoru sem neko učiteljico zgodovine spraševala, kako si prizadeva konkretno uresničiti splošni cilj – »razvijati zavedanje o več perspektivah nekega dogajanja«, a je samo zamahnila z roko. Še bi lahko naštevala posamezne primere, pri katerih je zaslutiti prepričanje, tako učenčeve kot učiteljevo, da je zgodovina »zbirka« podatkov.

Splošni in operativni cilji v učnem načrtu zgodovine

Učni načrti imajo splošne cilje z izhodišči, za vsak razred posebej pa so navedeni za teme, operativni cilji, vsebine, standardi in didaktični nasveti. Učni načrt za zgodovino v osnovni šoli vsebuje 23 splošnih ciljev. Med njimi so cilji, ki jih zagovarjajo vsi trije trendi poučevanja zgodovine v 21. stoletju: tradicionalni, progresivni in pedagoški. Cilji so razporejeni v tri skupine; v prvi se v glavnem nanašajo na vsebino npr.: »Učenci so zmožni izgrajevati, razširjati in poglobljati znanje o najpomembnejših dogodkih, pojavih in procesih iz svetovne, evropske in nacionalne zgodovine ter razvijati sposobnost uporabe zgodovinskih pojmov in konceptov«; in »izgrajevati, razširjati in poglobljati znanje o vsakdanjem življenju, delu in miselnosti ljudi v posameznih zgodovinskih obdobjih in vzrokih za njihovo spreminjanje.«⁴¹ V drugi skupini se cilji nanašajo na razvijanje zmožnosti za oblikovanje zgodovinskega znanja in izražanje le-tega. Skoraj polovica ciljev (11 od 23) sodi v tretjo skupino, ki jih pred šolo postavlja politika oz. družba s svojimi vrednotami, npr. »razvijati zavest o narodni identiteti, enakopraven odnos med spoloma, pozitiven odnos do ljudi s posebnimi potrebami, sposobnost razumevanja in spoštovanja različnih kultur, ver, ras in skupnosti, in obsoditi politične sisteme, ki ne spoštujejo človekovih pravic.«⁴²

Po Slaterjevi opredelitvi ciljev so v prvih dveh skupinah tako imenovani notranji cilji, ki izhajajo iz same stroke, v tretji pa zunanji cilji. Ob njih se postavlja več vprašanj, npr.: ali je treba te cilje eksplicitno navajati pri zgodovini, saj ti izražajo usmeritev celotnega dela in življenja na šoli? Pri pouku je težko usmeriti pozornost na veliko ciljev. Iz izkušenj vemo, da je bolj učinkovito usmeriti se na nekaj ciljev, ki se pri posameznih temah vedno znova ponavljajo. Verjetno bi bilo bolj smiselno navesti manj ciljev in nanje usmeriti več učiteljeve in učenčeve energije. V prvi vrsti bi morali biti izpostavljeni tisti, ki so specifični za zgodovino in odgovarjajo namenu pouka zgodovine, ki pa, na žalost, v slovenskem učnem načrtu osnovne šole ni eksplicitno izražen. Namen, ki ga je moč posredno izpeljati iz splošnih ciljev, ni jasen, saj so splošni cilji, ki jih zagovarja tradicionalni, konservativni trend, npr. razvijanje patriotizma, lahko v nasprotju z razvijanjem kritičnega mišljenja

⁴¹ Program osnovna šola. Učni načrt. Zgodovina, str. 5.

⁴² Prav tam, str. 6.

in ozaveščanjem o zgodovini kot spletu različnih pogledov na preteklost. Zaradi razvijanja patriotizma in nacionalne zavesti se pri pouku zgodovine opuščata obravnavanje za vladajočo elito neprijetnih tem in večperspektiven pogled na zgodovinsko dogajanje. Torej splošni cilji niso samo številni, temveč so si tudi nasprotujoči. Da bi omilili neizbežno politično naravo pouka zgodovine, bi se bilo bolj smiselno usmeriti v uresničevanje tistih ciljev, ki so specifični za pouk zgodovine, torej v razvijanje sestavin zgodovinskega mišljenja in zgodovinske zavesti, ki jih zagovarjajo številni didaktiki zgodovine, predstavniki pedagoškega trenda.

Velika razpršenost ciljev in nejasen namen povzroča tudi težave pri operacionalizaciji splošnih ciljev za posamezne tematike in izbiri načina učenčevih dejavnosti. Da ne bo razpravljanje povsem teoretično, vzemimo za primer 8. razred. Za pouk zgodovine je predvideno 70 šolskih ur, v katerih naj bi obdelali 500 let slovenske in svetovne zgodovine. Učni načrt predlaga 4 obsežne obvezne in 10 izbirnih tem, vsaka od teh ima številne operativne cilje, ki se v isti ali nekoliko drugačni formulaciji pojavijo tudi kot standardi. Ob tem se postavita vprašanji: kakšna je povezava med splošnimi in operativnimi cilji? In ali operativni cilji in standardi ob posameznih temah zasledujejo splošne cilje in katere?

Pri posameznih temah, npr. v 8. razredu, so operativni cilji za posamezne teme opisani z glagoli: naštet, opisati, pojasniti, primerjati, analizirati itd. V 8. razredu je kar 137 standardov, ki so podobni operativnim ciljem. Skoraj edina razlika je, da so glagoli pri operativnih ciljih v množini, npr. »učenci opišejo, naštejejo«, pri standardih pa v ednini »učenec opiše, našteje«. Poleg tega so operativni cilji navedeni ob posameznih temah, standardi pa vsi skupaj v posebnem poglavju.⁴³ V veliki meri zahtevajo od učencev spomin in podatkovno znanje, kar še posebej velja za minimalne standarde. Teh je 27 in kar 23 standardov vključuje le glagole, ki pretežno aktivirajo spomin: opisovanje, naštevanje, navajanje. Paleta glagolov je bolj obsegajoča pri 137 standardih – analizira, pojasnjuje itd. Toda ali se ne zdi, da je težko (nemogoče) uresničevati tako število standardov v 70 urah pouka zgodovine?

Pri pouku zgodovine in za učenčevo znanje sta med splošnimi cilji posebej pomembna dva: (1) »z učenjem ob raznovrstnih in večperspektivnih zgodovinskih virih razvijajo zmožnosti kritične presoje in razlage zgodovinskih dogodkov, pojavov in procesov v preteklosti in sodobnosti« in (2) »razviti dovzetnost za različne poglede na zgodovino oz. interpretacije zgodovine ter razumeti, zakaj se pojavijo.«⁴⁴ Toda nikjer – niti v splošnih ali pri operativnih ciljih in standardih – niso zapisane učenčeve dejavnosti, specifične za zgodovino, ki vodijo do oblikovanja omenjenih ciljev in zgodovinskega mišljenja pri učencih. Omenjenih ciljev ni mogoče uresničiti samo ob uporabi učbenika pri pouku. Zato bi poleg učbenika, ki naj služi za okvir obravnavanih vprašanj, morali učenci v roke vzeti tudi druga zgodovinska besedila. Toda učitelji se pritožujejo, da učenci ne znajo brati niti učbenika. Ob tem pa v splošnih in operativnih ciljih ni govora. Že večkrat omenjeni Sam Winberger imenuje zgodovinsko mišljenje »nenaravno dejanje«, ki ne nastaja samo od sebe;

⁴³ Prav tam, str. 28–39.

⁴⁴ Prav tam, str. 5.

učenci se ga morajo naučiti. Zato naj bo prvi korak v tej smeri naučiti učenca brati učbenik in zgodovinska besedila. Razviti bralne navade, ki jih imajo zgodovinarji, ko »delajo« zgodovino: ob branju si postavljajo vprašanja in kritično razmišljajo o preteklosti, sedanjosti in možnih alternativah. Zato je zmotno pogosto mnenje predmetnih učiteljev, da se poučevanje branja zaključi v 3. razredu osnovne šole. Učitelji zgodovine morajo biti tudi učitelji branja zgodovinskih besedil in zgodovinskega mišljenja s tem, da dajo učencem za te dejavnosti vzor. Učitelji morajo glasno ubesediti svoje razmišljanje ob branju besedil, izražati lasten kritičen odnos, vpletati svoja druga znanja, torej misliti, potem pa od učencev tudi zahtevati miselno delo.⁴⁵

Še eno opozorilo: V opredelitvi učnega načrta je omenjena procesna zasnova učnega načrta. Vsako poučevanje in učenje sproža neke miselne procese, ki vodijo do različnih rezultatov: takega ali drugačnega znanja (spominsko osvojene, nepovezane podatke, zgodovinsko zgodbo ali različne perspektive, razumevanje nekega dogajanja). Zato je pomembno, da opredelimo, kakšne dejavnosti in miselne procese moramo spodbujati in zahtevati od učencev. Ti vplivajo na znanje, ki je vedno »produkt« in ga učenci izražajo, opredmetijo bodisi z govorom, pisanjem, ročno spretnostjo itd. Pri pouku se ne srečujemo samo s spominskim obnavljanjem podatkov, temveč tudi s spominskim obnavljanjem analiz razmer iz učbenikov ali drugih virov brez razumevanja. Obnove analiz zamenjujemo z učenčevim znanjem, torej z njegovo analizo, mnenjem, pogledom, dvomi, odnosom, njegovim razumevanjem vsebin, skratka zamenjujejo strokovno znanje, ki ga v šoli predstavimo, z učenčevim znanjem, ki ga zgradi.

Namesto zaključka

Učni načrt in tudi učbenik sta pomembna dokumenta, ki usmerjata učiteljevo delo, toda nista odločilna za dogajanje pri pouku. Odločilni dejavnik je v vsakem primeru učitelj, ki lahko dela dobro tudi s problematičnim učnim načrtom in/ali (slabim) učbenikom. Kljub temu bi bil treba pri učnih ciljih nekoliko več jasnosti in postaviti prioritete, saj ni mogoče uresničevati več 10 ciljev hkrati. Zdi se, da je v Sloveniji veliko (pre)več skrbi posvečeno »popravljanju« učnih načrtov in učbenikov, (pre)malo pa učiteljevemu strokovnemu in pedagoškemu izobraževanju, spremljanju neposredne prakse ter pomaganju učiteljem s pripravo gradiv npr. primarnih ali sekundarnih virov za učence, brez katerih učenci ne morejo dosegati zastavljenih ciljev. Med zgodovinarji je slišati pritožbe o »terorju pedagoške stroke« in o dominiranju pedagoškega in psihološkega izobraževanja učiteljev na račun sodobnega zgodovinopisja.⁴⁶ Če pogledamo učne načrte z nejasno opredeljenim

⁴⁵ Konkretna primere, kako poučevati branje zgodovinskih besedil, najdemo na <http://shg.stanford.edu/rhl> in <http://historicalthinkingmatters.org/>.

- Glej tudi Wineburg, Martin and Chauncey Monte-Sano. *Reading Like a Historian*.

⁴⁶ To misel o pedagoškem terorju je izrazila Andreja Valič-Zver na okrogli mizi V šoli spomina – pomen in vloga zgodovine. Socialna Akademija, junij 2013.

namenom pouka zgodovine, nepreglednim številom ciljev in standardov ter nepri-
lagojenostjo didaktičnih smernic za zgodovino, take sodbe niso presenetljive. Toda
za vzpostavitev mosta med pedagoško-psihološkimi znanostmi in zgodovinsko
stroko nista odgovorni samo pedagogika ali psihologija. Morda bi se zazrli v di-
daktiko zgodovine, ki naj bi povezovala zgodovino z različnimi mejnimi strokami
in pedagoško prakso. Ob resnem interdisciplinarnem sodelovanju zgodovinarji na
pedagogiko in pedagoško psihologijo ne bi gledali kot na »teror«, temveč kot na
nujno sestavino kakovostnega poučevanja.

Viri in literatura

- Angvik, Magne in Von Bories, Bodo (ur.) *Youth and History: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung. 1997.
- Barton, C. Keith in Levstik S. Linda. «Back when God was around everything»: The development of understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 1996, let. 33, str. 419–454.
- Barton, C. Keith in Levstik, S. Linda. *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers. 2004.
- Barton, C. Keith. The Denial of Desire: How to Make History Education Meaningless. V: Symcox L. in Wilschut, A. (ur.) *National standards*, 2009. str. 265–283.
- Berzelak, Stane. Pouk zgodovine v slovenski šoli med resničnostjo in sanjami. V: Trškan, D. (ur.) *Trojarjev zbornik*, 2011. str. 349–354.
- Bruner, Jerome. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1986.
- Holt, Tom. *Historical Thinking*. New York: College Entrance Examination Board. 1990.
- Husbands, Chris; Kitson, Alison in Pendry, Anna. *Understanding history teaching*. Philadelphia: Open University Press. 2003.
- Izhodišča kurikularne prenove*. Nacionalni kurikularni svet. Ljubljana. 1996.
- Loewen, James. *The Lies My teacher Told Me: Everything Your American History Textbook Got Wrong*. New York: Simon and Schuster. 1995.
- Loewen, James. *Teaching What Really Happened How to Avoid the Tyranny of Textbooks and Get Students Excited About Doing History*. New York: Teachers College Press, 2010.
- Mijnhardt, Wijnand, M. Closing Comments. V: Symcox, L. in Wilschut, A. (ur.) *National History Standards*, 2009, str. 299–301.
- Nash, Gary in Crabtree, Charlotte. *National Standards for History: Basic Edition*, 1996.
- Nash, Gary, Crabtree, Charlotte in Dun, Ross. *History on Trial: Culture War and the Teaching of the Past*. 1997.
- Perkins, David. Educating for insight. *Educational leadership*, 1991, let. 49, št. 2. str. 1–9.
- Perkins, David. What is understanding? V: Stone Wiske M. (ur.) *Teaching for Understanding*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998, str. 39–57.
- Plut-Pregelj, Leopoldina. Znanje z razumevanjem – temeljni cilj vsake šole. *Slovenščina v šoli*, 2007, let. 11, št. 3–4, str. 36–49.
- Plut-Pregelj, Leopoldina. Ali so lahko konstruktivistične teorije učenja in znanja podlaga za sodoben pouk? *Sodobna pedagogika*, 2008, 59, str. 14–27.
- Program osnovna šola. Zgodovina. Učni načrt*. Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. 2011. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_zgodovina.pdf

- Ravitch, Diane in Finn, Chester. *What Do Our 17 Years Know. A Report of the First Assessment of History and Literature*. Harper and Row, 1987. HarperCollins e-book.
- Rosenzweig, Roy in Thelen, David. *The Presence of the Past: Popular Uses of American History in American Life*, New York: Columbia University Press. 1998.
- Shemilt, Dennis. The Devil's Locomotive. *History and Theory*, 1983, vol. 22, str. 1–18.
- Shemilt, Dennis. The Caliph's Coin: The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching. V: Stearns P, Seixas P. in Wineburg S. *Knowing, Teaching, and Learning History*, 2000, str. 83–101.
- Seixas, Peter. Conceptualizing the Growth of Historical Understanding, V: Olson D. R. in Torrance N. *The Handbook of Education and Human Development*. Blackwell Publishers, Ltd., 1996, str. 765–783.
- Seixas, Peter. Schweigen der Kinder! or Does Postmodern History Have a place in the Schools? V: Stearns P., Seixas P. in Wineburg S. (ur.) *Knowing, Teaching and Learning History*, 2000, str. 19–37.
- Seixas, Peter in Morton, Tom. *The Big six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson. 2013.
- Slater, John. *Teaching history in New Europe*. London: Cassell. 1995.
- Stearns, Peter, Seixas Peter in Wineburg Sam. (ur.) *Knowing, Teaching and Learning History*. New York: New York University Press. 2000.
- Stone Wiske, Marta (ur.) *Teaching for Understanding*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 1998.
- Symcox Lynda in Wilschut, Arie. (ur.) *National History Standards. The problem of the Canon and the Future of Teaching History*. Charlotte, North Carolina: IAP [Information Age Publishing] Inc. 2009.
- Trškan, Danijela. (ur.) *Trojarjev zbornik*, Historia 19. Ljubljana: Oddelek za zgodovino Filozofske fakultete v Ljubljani. 2011.
- V šoli spomina – pomen in vloga zgodovine*. Socialna Akademija. www.youtube.com/watch?v=ZaoYSPE2WO0 Dostop 12. septembra 2013
- VanSledright, Bruce A. *The Challenge of Rethinking History Education*. On Practices, Theories and Policy. New York: Routledge. 2011.
- Vodopivec, Peter. Ob predlogu novega programa pouka zgodovine v gimnazijah. *Zgodovinski časopis*, 1994, let. 48, št. 2, str. 253–269.
- Von Borries, Bodo. Methods and Aims of Teaching History in Europe. V: Stearns P. Seixas P. in Wineburg S. (ur.) *Knowing, Teaching, and Learning History*, 2000, str. 246–261.
- Von Borries, Bodo. Competence of historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of the historical canon? V: Symcox L. in Wilschut, A. (ur.) *National Standards*, 2009, str. 283–306.
- Wertch, James. Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history? V: Stearn, P., Seixas, P. in Wineburg, S. (ur.) *Knowing, Teaching and Learning History*, 2000, str. 38–50.
- Wilschut, Arie. Canonical standards or orientation frames of reference? V: Symcox L. in Wilschut A. (ur.) *National History Standards*, 2009, str. 117–139.
- Wineburg, Sam. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University Press. 2001.
- Wineburg, Sam, Martin, Daisy in Monte-Sano, Chauncey. *Reading Like a Historian. Teaching Literacy in Middle and high School History Classrooms*. Teacher College, Columbia University, New York. 2013.
- Zidar, Borut. Zgodovinska kultura in didaktika zgodovine. V: Trškan, D. (ur.) *Trojarjev zbornik*, 2011, str. 71–79.

SUMMARY

The goals of history instruction: which, why and how?

Leopoldina Plut-Pregelj

New intellectual movements in the 20th century changed the perception of knowledge formation and that of history. Yet research on the history instruction and students' knowledge throughout the world suggests that teaching and learning history have hardly been influenced by these new trends. History instruction seems to occur inertly, along the established pathways, often by repeating the textbook contents, emphasizing memorization. There are several reasons for it. Change in history instruction is also hampered by the inevitable ideological (value-based) and political nature of the goals and content of the curriculum.

In the 19th century, the focus of history instruction in public schools was on social (external) goals, which set to the forefront formation of students' national identity and patriotism (conservative trend). In the second half of the 20th century, with globalization and emphasis on human rights, respect for different cultures and education for »the citizens of the world« were stressed as the main goal of history instruction (progressive trend). Although throughout the 20th century, the "pedagogical" trend was slowly entering into play, it only gained greater impetus with the last wave of school reforms in the eighties and the nineties, which demanded an education for critical thinking, creativity, collaboration and students' meaningful knowledge with understanding. The pedagogical trend stresses development of basic historical concepts and, foremost, historical thinking. These goals are set by history itself (internal goals). The proponents of this trend claim that they don't deal with curricular content. However, the goals of the pedagogical trend, too, cannot be achieved otherwise than through content which is always controversial by nature. At the beginning of the 21st century, all three trends of history instruction coexist.

While each trend has legitimate goals, worthy of being considered in schools, the pedagogical trend with its orientation toward the development of basic historical concepts and historical thinking has the best chance of avoiding political manipulation of history instruction. It demands an open curriculum with basic pillars, rejects historical canons and standards, and creates an environment, in which the teachers can choose the topics and the way of teaching, which stresses critical thinking, multiple perspectives and contextualization of the past. Above all, it orients students toward the understanding of human activity and motivation for it, and also of consequences of human decisions. Proponents of the pedagogical trend resist the still much present illusion of creating an overview of the knowledge of national and world history in schools of general education.

Among the professionals, there is no consensus as to what is the main purpose of history instruction: education of the individual for coexistence in a democratic society or development of basic historical concepts and historical thinking. Those who espouse the latter position do not oppose education for coexistence in a democratic society, but stress that history instruction can contribute to the external goals most effectively by developing students' intellectual tools, developed by historical thinking. The proponents oppose the superimposing on the content moral and political values of the moment although this cannot be altogether avoided. For them, historical thinking is not "natural, intuitive", but has to be learned by the students through instruction whereby the teachers have to show to the students by their own thinking along the content what is meant by historical thinking. The first step toward a better history instruction is teaching reading historical texts (including textbooks) they way historians do it. As to the motivation of the students, it would seem necessary to focus on the questioning of the past, identifying its problems and seeking their connection to the present and them personally.

In Slovenia in the last two decades, much effort and care has been given to formulating a new history curriculum and writing new textbooks. The history curriculum was already changed three times (1992, 1998, 2011) and some history textbooks went through more than one revision. While the curriculum and the textbooks are, indeed, important components of history

instruction, they do not determine the quality of instruction, which, first of all, depends on the teacher and available support material (besides the textbook). It seems that less effort has been directed toward the latter two key factors.

The general goals of the 2011 history curriculum comprise of the goals of all three trends in history instruction. The most numerous among them are external goals, set out by the traditional, conservative and modern, progressive trends. The general goals are »translated« into numerous objectives and standards for each topic within each grade. In addition to the fact that they are decisively too many, they also have other problems. For example, there is very little connection between the general goals and the listed objectives and standards of the contents, which emphasize their memorization. The goals are also conflicting, e.g., multiple perspectives and critical approach of the historical events may clash with development of patriotism.

The authors of the 2011 history curriculum claimed that the introduced changes were based on teacher experience, in implementing the 1998 history curriculum and new research in history. However, there is no evidence of research being conducted in classrooms. Other than anecdotal evidence (positive and negative), it seems that little is known what has been happening in the classroom. It also appears that the 2011 curriculum novelties, e.g., the ratio between mandatory and elective topics, have not been tested in practice.

In Slovenia, the history didactics is too general to be much help for teachers. Therefore some historians feel »the pedagogical terror« over history, which probably stems from insufficient interdisciplinary cooperation among the professions, and above all from lack of clarity of the main purpose of history instruction.

ISSN 0350-5774



9 770350 577002



ZČ | Ljubljana | 68 | 2014 | št. 3–4 (150) | str. 257–544