

Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta
Oddelek za zgodovino

Valerija Bernik

**Vsebinske in metodološke spremembe v
osnovnošolskih učbenikih zgodovine od konca 19. do
začetka 21. stoletja na Slovenskem**

Doktorska disertacija

Mentorica: doc. dr. Danijela Trškan

Ljubljana, 2006

Zahvala

Mentorici doc. dr. Danijeli Trškan se zahvaljujem za spodbudo pri mojem pisanju, za skrbno branje besedila in kritične pripombe. Za pomoč pri zbiranju gradiva za doktorsko disertacijo se zahvaljujem gospodu Francu Zmrzlikarju. Za pomoč v knjižnici se zahvaljujem gospe Vlasti Vivod, sodelavkam in sodelavcem pa za moralno spodbudo pri pisanju. Za to, kar sem ustvarila, se zahvaljujem tudi svojemu možu, ki mi je s svojo vsestransko podporo omogočil dolgotrajne ure pisanja v upanju, da opravljam koristno delo.

KAZALO

Uvod	7
Uvod v disertacijo	8
Znanstveni problem in vprašanja	8
Metodologija	9
Osnovne raziskovalne metode	9
Opis raziskave	10
Zbiranje podatkov	10
Obdelava podatkov	11
Vsebina disertacije	13
1. Zgodovina v osnovni šoli na Slovenskem od konca 19. do začetka 21. stoletja .	14
Osnovno šolstvo na Slovenskem od konca 19. do začetka 21. stoletja	15
Osnovno šolstvo v obdobju Avstro-Ogrske.....	16
Osnovno šolstvo v obdobju Kraljevine SHS oz. Jugoslavije.....	17
Osnovno šolstvo v obdobju socialistične Jugoslavije.....	18
Osnovno šolstvo v obdobju samostojne Republike Slovenije.....	21
Spremembe v osnovnem šolstvu od konca 19. do začetka 21. stoletja na Slovenskem.....	22
Zgodovina v učnih načrtih za osnovno šolstvo na Slovenskem od konca 19. do začetka 21. stoletja	23
Zgodovina v učnih načrtih za osnovno šolstvo v obdobju Avstro-Ogrske	24
Zgodovina v učnih načrtih za osnovno šolstvo v obdobju Kraljevine SHS oz. Jugoslavije.....	26
Zgodovina v učnih načrtih za osnovno šolstvo v obdobju socialistične Jugoslavije	27
Zgodovina v učnih načrtih za osnovno šolstvo v obdobju samostojne Republike Slovenije	30
Primerjava vloge predmeta zgodovina v učnih načrtih za osnovno šolo od konca 19. do začetka 21. stoletja na Slovenskem	31
Spremembe v zgodovinski znanosti od konca 19. do začetka 21. stoletja	35
Tradicionalno zgodovinopisje	36
Marksistično zgodovinopisje.....	38
Sodobno zgodovinopisje	40
Pregled sprememb v zgodovinski znanosti od konca 19. do začetka 21. stoletja.....	45
Spremembe v didaktiki, pedagogiki in psihologiji od konca 19. do začetka 21. stoletja	45
Didaktika, pedagogika in psihologija do druge svetovne vojne.....	46
Didaktika, pedagogika in psihologija v obdobju socialistične Jugoslavije	50
Didaktika, pedagogika in psihologija v samostojni Republiki Sloveniji	55
Pregled sprememb v didaktiki zgodovine od konca 19. do začetka 21. stoletja.....	62
Vpliv političnih sprememb na šolsko zgodovino	63
Avstro-Ogrska monarhija	63
Kraljevina SHS oz. Jugoslavija	64
Socialistična Jugoslavija	65
Republika Slovenija	65
Politične spremembe v odnosu do šolske zgodovine	66
Učbeniki zgodovine za osnovno šolo na Slovenskem od konca 19. do začetka 21. stoletja	68
Učbeniki zgodovine za osnovno šolo v obdobju Avstro-Ogrske	72
Učbeniki zgodovine za osnovno šolo v obdobju Kraljevine SHS oz. Jugoslavije	73
Učbeniki zgodovine za osnovno šolo v obdobju socialistične Jugoslavije	74
Učbeniki zgodovine za osnovno šolo v obdobju samostojne Republike Slovenije.....	76
Učbeniki zgodovine na Slovenskem od konca 19. do začetka 21. stoletja	78
2. Vsebinske spremembe v učbenikih zgodovine za osnovno šolo na Slovenskem	81
Ideologizacija učne vsebine	82
Ideologija	82
Načini ideologizacije učne vsebine v zgodovinskih učbenikih.....	85
Tematizacija učne vsebine	88
Razmerja med zastopanostjo posameznih zgodovinskih obdobj in periodizacija	94

Razmerja med krajevno, nacionalno in občo zgodovino	100
Zastopanost področij družbenega življenja v preteklosti	103
Problemskost zasnove tem	105
Primerjava tematizacije učne vsebine v zgodovinskih učbenikih za osnovno šolo na Slovenskem	109
Terminologija	113
Terminologija za prazgodovinsko obdobje	116
Terminologija za antično obdobje	119
Terminologija za srednji vek	122
Terminologija za novi vek in 19. stoletje	125
Terminologija za 20. stoletje	128
Raba jezika v osnovnošolskih učbenikih zgodovine	133
Vsebina pridevnika <i>naše</i>	134
Raba pojmov na primeru francoske revolucije	136
Primerjava terminologije	142
Vključevanje literarnih prvin v zgodovinsko snov	147
Raba pravljic, bajk in drugih literarnih oblik v učbenikih	148
Literarni opisi posameznih osebnosti	149
Literarni opisi ljudstev, narodov in nacij	163
Primerjava vključevanja literarnih prvin v osnovnošolske učbenike zgodovine	167
Vrednotenje slovenske in jugoslovanske zgodovine	169
Poimenovanje srednjeveških prebivalcev ozemlja današnje Slovenije	169
Zgodnjerednjeveške kneževine	172
Mit o tisočletnem slovenskem podložništvu in o Slovencih kot narodu kmetov	173
Celjska plemiška rodbina	178
Slovenska zgodovina 20. stoletja	180
Jugoslovanska zgodovina v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja	185
Jugoslovanska zgodovina v učbenikih iz leta 1934	185
Jugoslovanska zgodovina v učbenikih iz časa po drugi svetovni vojni	189
Primerjava vrednotenja slovenske in jugoslovanske zgodovine v osnovnošolskih učbenikih zgodovine	193
Vloga žensk	199
Vloga žensk v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja	199
Vloga žensk v učbenikih iz leta 1934	201
Učbeniki socialističnega obdobja in vloga žensk	202
Vloga žensk v sodobnih učbenikih zgodovine založbe Modrijan in DZS	204
Primerjava vloge žensk v osnovnošolskih učbenikih zgodovine	209
Miti in stereotipi	211
Mit o kulturnih in nekulturnih narodih	213
Mit o izgubljeni in znova pridobljeni svobodi	216
Mit o jugoslovanskem bratstvu in enotnosti	219
Marksistični miti	220
Mit o nastanku in značaju religij, vere ter umetnosti	220
Mit o razredni družbi	225
Mit o pravični socialistični družbi	231
Primerjava pojavnosti mitov v osnovnošolskih učbenikih zgodovine	238
Razlogi za vsebinske spremembe	241
Vpliv zgodovinopisja	241
Vpliv didaktike zgodovine, pedagogike in psihologije	242
Vpliv učnih načrtov	244
Vpliv političnih sprememb	254
3. Metodološke spremembe v učbenikih zgodovine za osnovno šolo na Slovenskem	256
Zunanja struktura učbenikov	257
Format učbenikov	257
Naslovna stran na platnicah učbenikov	257
Pisava in likovna oprema učbenikov	258
Primerjava zunanje strukture slovenskih osnovnošolskih učbenikov zgodovine	259
Notranja struktura učbenikov	260

Osrednji učbeniški tekst in rubrike	260
Zemljevidi	261
Slikovno gradivo.....	270
Dokumentarne realistične slike in fotografije	272
Slikovne rekonstrukcije zgodovinskih objektov in situacij.....	274
Abstraktne shematske slike in diagrami.....	274
Vprašanja in naloge.....	276
Primerjava notranje strukture slovenskih osnovnošolskih učbenikov zgodovine	277
Razlogi za metodološke spremembe.....	280
Vpliv didaktike zgodovine	280
Vpliv psihologije in pedagogike	286
Vpliv učbeniškega trga.....	289
4. Primerjava izbranih sodobnih slovenskih in tujih osnovnošolskih učbenikov zgodovine	290
Primerjava sodobnega osnovnega šolstva in učbenikov zgodovine v Sloveniji, Veliki Britaniji, Franciji in Nemčiji.....	291
Osnovno šolstvo in učbeniki zgodovine v Sloveniji	291
Osnovno šolstvo in učbeniki zgodovine v Veliki Britaniji	292
Osnovno šolstvo in učbeniki zgodovine v Franciji	293
Osnovno šolstvo in učbeniki zgodovine v Nemčiji	294
Primerjava učbeniških trgov v Sloveniji, Veliki Britaniji, Franciji in Nemčiji.....	295
Primerjava vsebinskih elementov sodobnih slovenskih in tujih osnovnošolskih učbenikov zgodovine.....	296
Tematizacija učne vsebine.....	296
Zasnova vsebinskih sklopov in tem.....	297
Razmerja med zastopanostjo posameznih zgodovinskih obdobj in periodizacija.....	299
Razmerja med krajevno, nacionalno in občo zgodovino.....	301
Zastopnost področij družbenega življenja v preteklosti	303
Primerjava zasnove vsebinskih sklopov in tem izbranih sodobnih učbenikov zgodovine	305
Prikaz in primerjava tematske zasnove	306
Najzgodnejše obdobje zgodovine.....	306
Zgodnje visoke kulture.....	307
Antična Grčija	308
Rimska država starega veka.....	309
Zgodovina okolja in religij	309
Zgodovina srednjega veka	310
Zgodovina novega veka.....	311
Zgodovina 20. stoletja	313
Primerjava vsebinskih sklopov izbranih sodobnih učbenikov zgodovine	314
Prikaz in primerjava posameznih vsebin	319
Prva svetovna vojna	319
Totalitarizem	321
Druga svetovna vojna.....	323
Vloga žensk.....	325
Primerjava posameznih vsebin izbranih sodobnih učbenikov zgodovine.....	330
Metodološka struktura sodobnih slovenskih in tujih osnovnošolskih učbenikov zgodovine.....	332
Zunanja struktura izbranih sodobnih učbenikov zgodovine	332
Format učbenikov	332
Naslovna stran na platnicah učbenikov.....	332
Pisava in likovna oprema.....	333
Primerjava zunanje strukture izbranih sodobnih učbenikov zgodovine	334
Notranja struktura izbranih sodobnih učbenikov zgodovine.....	335
Osrednji učbeniški tekst in rubrike.....	335
Zemljevidi	338
Slikovno gradivo.....	343
Vprašanja in naloge.....	348
Primerjava notranje strukture izbranih sodobnih učbenikov zgodovine.....	352
Primerjava vsebinske in metodološke zasnove sodobnih slovenskih in tujih osnovnošolskih učbenikov zgodovine	354

Zaključek	360
Ugotovitve	362
Vsebinske in metodološke ugotovitve za učbenike iz obdobja Avstro-Ogrske	362
Vsebinske in metodološke ugotovitve za učbenike iz obdobja Kraljevine Jugoslavije	366
Vsebinske in metodološke ugotovitve za učbenike iz obdobja socialistične Jugoslavije	369
Vsebinske in metodološke ugotovitve za učbenike iz obdobja samostojne Republike Slovenije	376
Slovenska in jugoslovanska zgodovina v učbenikih	380
Vsebinske in metodološke ugotovitve za izbrane sodobne slovenske in tuje učbenike	385
Predlogi za izboljšanje učbenikov	389
Ideologizacija zgodovine v učbenikih	391
<i>Viri in literatura</i>	393
Viri	394
Učbeniki	394
Učno gradivo	396
Učni načrti	397
Šolska zakonodaja	398
Literatura	399
Monografije	399
Članki	403
Internetno gradivo	412

Uvod

Uvod v disertacijo

Spremembe vladajočih režimov so v slovenski preteklosti praviloma spremljale tudi menjave učbenikov zgodovine, ki so zadevale tako vsebinske kakor tudi metodološke spremembe. O vsebinskih in metodoloških spremembah v slovenskih osnovnošolskih učbenikih zgodovine do sedaj še ni bila narejena poglobljena analitična raziskava. Ker se želi slovensko osnovno šolstvo tudi na področju učbenikov zgodovine v čim večji meri približati sodobnim evropskim učbenikom zgodovine, je pomembno, da razumemo na kakšen način so se učbeniki zgodovine vsebinsko in metodološko spreminjali skozi zgodovino na Slovenskem ter katere so glavne značilnosti sodobnih evropskih osnovnošolskih učbenikov zgodovine. Namen doktorske disertacije je ugotoviti, kateri so bili mehanizmi, ki so določali vsebinsko in metodološko zasnovo osnovnošolskih učbenikov zgodovine na Slovenskem v času od konca 19. do začetka 21. stoletja. Hkrati bo disertacija pokazala tudi podobnosti in razlike med sodobnimi slovenskimi osnovnošolskimi učbeniki ter angleškimi, francoskimi in nemškimi osnovnošolskimi učbeniki. To védenje bo prispevalo k razkrivanju ideoloških elementov v sodobnih učbenikih zgodovine in k bolj kvalitetni didaktično-metodološki zasnovi osnovnošolskih učbenikov v prihodnosti.

Glavni cilj disertacije je odgovoriti na znanstveno vprašanje **v kolikšni meri in na kakšen način so se vsebinsko in metodološko spreminjali učbeniki zgodovine za osnovno šolo na Slovenskem od konca 19. do začetka 21. stoletja**. Poleg tega skuša raziskava tudi pokazati kateri dejavniki so določali spremembe v osnovnošolskih učbenikih zgodovine na Slovenskem.

Raziskava prikazuje glavne značilnosti vsebinske in metodološke zasnove sodobnih osnovnošolskih učbenikov zgodovine na Slovenskem ter jih primerja s sodobnimi angleškimi, francoskimi in nemškimi učbeniki.

Znanstveni problem in vprašanja

Glavni cilj disertacije je odgovoriti na znanstveno vprašanje **v kolikšni meri in na kakšen način so se vsebinsko in metodološko spreminjali učbeniki zgodovine za osnovno šolo na Slovenskem od konca 19. do začetka 21. stoletja**.

Glede na glavni znanstveno-raziskovalni problem so se oblikovala še tri specifična znanstvena vprašanja:

1. V kolikšni meri in na kakšen način se je vsebinska struktura učbenikov zgodovine za osnovno šolo na Slovenskem spreminjala v obdobju Avstro-Ogrske monarhije, v obdobju Kraljevine Jugoslavije, v obdobju socialistične Jugoslavije in v obdobju po osamosvojitvi Republike Slovenije?
2. V kolikšni meri in na kakšen način se je metodološka struktura učbenikov zgodovine za osnovno šolo na Slovenskem spreminjala v obdobju Avstro-Ogrske monarhije, v obdobju Kraljevine Jugoslavije, v obdobju socialistične Jugoslavije in v obdobju po osamosvojitvi Republike Slovenije?

3. V kolikšni meri so sodobni slovenski osnovnošolski učbeniki zgodovine usklajeni z odgovarjajočimi angleškimi, francoskimi in nemškimi učbeniki zgodovine?

V skladu z glavnim znanstveno-raziskovalnim vprašanjem sem oblikovala naslednjo hipotezo:

Tako vsebinska kakor tudi metodološka zasnova osnovnošolskih učbenikov zgodovine se je skozi različna zgodovinska obdobja na Slovenskem močno spreminjala.

V skladu s specifičnimi znanstveno-raziskovalnimi vprašanji sem oblikovala naslednje hipoteze:

H1: Vsebinska struktura učbenikov zgodovine za osnovno šolo na Slovenskem se je v obdobjih Avstro-Ogrske monarhije, Kraljevine SHS oz. Jugoslavije, socialistične Jugoslavije in po osamosvojitvi Republike Slovenije močno spremenila. Spreminjanje vsebine je potekalo preko redukcije znanstvenega materiala, ta pa je v vseh obdobjih potekala na način, ki je opravičeval oblast vladajoče družbene elite in je s tem ideologiziral šolsko zgodovino. Spremembe so vidne predvsem v različni zastopanosti politične, gospodarske, kulturne in zgodovine vsakdanjega življenja ter v različnih načinih periodizacije zgodovine v osnovnošolskih slovenskih učbenikih.

H2: Metodološka struktura učbenikov zgodovine za osnovno šolo na Slovenskem se je v obdobjih Avstro-Ogrske monarhije, Kraljevine SHS oz. Jugoslavije, socialistične Jugoslavije in po osamosvojitvi Republike Slovenije močno spremenila. Spreminjanje metodologije je vidno predvsem v tem, da so učbeniki iz starejših obdobj temeljili na pripovednih tekstih, od učencev pa so pričakovali predvsem pomnjenje ponujenega znanja, novejši učbeniki zgodovine pa zahtevajo aktivno delo učencev preko vključevanja vprašanj, slikovnega, grafičnega gradiva in nalog za dodatno delo.

H3: Sodobni slovenski osnovnošolski učbeniki zgodovine so le deloma usklajeni s sodobnimi angleškimi, francoskimi in nemškimi učbeniki zgodovine. Gre za učbenike z didaktično razčlenjeno učno vsebino, v kateri je poleg politične močno zastopana zgodovina vsakdanjega življenja, gospodarska in kulturna zgodovina; slovenski sodobni osnovnošolski učbeniki pa zaostajajo za primerljivimi angleškimi, francoskimi in nemškimi predvsem v spodbujanju samostojnega dela učencev.

Metodologija

Osnovne raziskovalne metode

Osnovne raziskovalne metode so deskriptivna, eksplikativna in komparativna metoda raziskovanja.

Z deskriptivno metodo so obdelani vsebinska struktura ter metodološki elementi osnovnošolskih učbenikov zgodovine.

Eksplikativna metoda je uporabljena za ugotavljanje ideoloških elementov vsebinske ter metodološke zasnove učbenikov in za ugotavljanje dejavnikov, ki so vplivali na vsebinske in metodološke spremembe v osnovnošolskih učbenikih zgodovine.

Komparativna metoda velja za primerjavo vsebinske in metodološke strukture slovenskih osnovnošolskih zgodovinskih učbenikov iz obdobja Avstro-Ogrske, Kraljevine SHS oz. Jugoslavije, socialistične Jugoslavije in iz obdobja samostojne Republike Slovenije ter za primerjavo izbranih sodobnih slovenskih, angleških, francoskih in nemških učbenikov osnovnošolske zgodovine.

Opis raziskave

V prvi fazi raziskave je bila zbrana splošna didaktična literatura in didaktična literatura za predmet zgodovina v slovenskih knjižnicah z običajno in z mednarodno medknjižnično izposajo. Že zbrano didaktično gradivo, zlasti učbeniki, pa tudi delovni zvezki, vaje in zgodovinski atlasi so rezultat večletnega osebnega zbiranja tega gradiva. Zbiranje starejšega didaktičnega gradiva je potekalo preko Slovenskega šolskega muzeja in Narodne in univerzitetne knjižnice v Ljubljani, zbiranje tujega didaktičnega gradiva pa z naročilom v Veliki Britaniji, Franciji in Nemčiji preko slovenskih založb. Informacije o najnovejših spremembah v osnovnošolski zgodovini so bile zbrane tudi s pomočjo interneta.

V drugi fazi raziskave je sledilo branje in selekcija strokovne didaktične literature in literature s področja didaktike zgodovine o dosedanjem razvoju in sodobnih trendih v slovenskem, angleškem, francoskem in nemškem jeziku. Posebej je bila obdelana družboslovna literatura na temo prepoznavanja ideoloških vzorcev in načinov delovanja ideologije. Sledilo je preučevanje literature o didaktično-metodični zasnovi učbenikov.

Na podlagi sodobnih spoznanj s področja kritične analize učbenikov zgodovine je bila izvedena kritična analiza, primerjava in vrednotenje vsebinske in didaktično-metodične zasnove slovenskih osnovnošolskih učbenikov zgodovine iz obdobja Avstro-Ogrske, Kraljevine SHS oz. Jugoslavije, socialistične Jugoslavije in iz obdobja po osamosvojitvi Republike Slovenije. Kritični analizi učbenikov je sledila vzročna analiza vsebinskih in metodoloških sprememb, analiza usklajenosti teh sprememb z novimi znanstvenimi dognanji z zgodovinskega in didaktičnega znanstvenega področja. V zadnjem sklopu pa je bila izvedena kritična analiza in primerjava sodobnih slovenskih osnovnošolskih učbenikov zgodovine s sodobnimi angleškimi, francoskimi in nemškimi učbeniki zgodovine.

Zbiranje podatkov

V prvem delu je bilo izvedeno zbiranje podatkov s tehniko analize besedil, s kritično analizo in selekcijo didaktične literature (splošne in literature o didaktiki zgodovine) v slovenskem, angleškem, francoskem in nemškem jeziku za ugotovitev sedanjega stanja in obdelanosti raziskovalnega problema. V drugem delu je sledila analiza, primerjava in vrednotenje slovenskih osnovnošolskih učbenikov zgodovine iz različnih zgodovinskih obdobj. V tretjem delu pa je bila izvedena analiza in primerjava ter vrednotenje sodobnih slovenskih, angleških, francoskih in nemških osnovnošolskih učbenikov zgodovine.

Obdelava podatkov

Ad 1.

Za potrditev prve hipoteze sta bili uporabljene deskriptivna in komparativna metoda pri obdelavi vsebinske strukture slovenskih osnovnošolskih učbenikov zgodovine iz časa od konca 19. do začetka 21. stoletja. Za analizo in primerjavo so bili uporabljene naslednji slovenski osnovnošolski učbeniki zgodovine:

- iz obdobja Avstro-Ogrske:

JESENKO, Janez (1883), *Občna zgodovina. Prvi del: Stari vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna.

JESENKO, Janez (1886), *Občna zgodovina. Drugi del: Srednji vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna.

JESENKO, Janez (1886), *Občna zgodovina. Tretji del: Novi vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna.

- iz obdobja Kraljevine Jugoslavije:

POPOVIČ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Zgodovina starega veka: za I. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta.

POPOVIČ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Zgodovina srednjega veka za II. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta.

POPOVIČ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Zgodovina novega veka za III. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta.

POPOVIČ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Pregled kulturne in gospodarske zgodovine: obče in jugoslovanske: za IV. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta.

- iz obdobja socialistične Jugoslavije:

MIŠULIN, Aleksandr Vasilevič (1946), *Zgodovina starega veka*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.

KOSMINSKI, Evgenij Aleksejevič (1948), *Zgodovina srednjega veka*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.

JEFIMOV, Aleksej Vladimirovič (1948), *Zgodovina novega veka 1789-1870*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.

GALKIN, I.S. idr. (1947), *Zgodovina novega veka 1870-1918*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.

METELKO, Antonija (1962), *Zgodovina za šesti razred osnovne šole*, Ljubljana: Zavod za napredek šolstva LRS.

GROBELNIK, Ivan (1963), *Zgodovina za sedmi razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.

ŠKERL, France (1966), *Zgodovina za osmi razred osnovnih šol*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.

BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1985), *Zgodovina za 6. razred*, Ljubljana: DZS.

GESTRIN, Ferdo & MELIK, Vasilij (1986), *Zgodovina za 7. razred*, Ljubljana: DZS.

BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1990), *Zgodovina za 8. razred*, Ljubljana: DZS.

- iz obdobja samostojne Republike Slovenije:

RODE, Marjan, TAWITIAN, Elissa (2004), *Prvi koraki v preteklost. Učbenik za 6. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: DZS.

JANŠA-ZORN, Olga, MIHELIC, Darja (2004), *Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke*, Ljubljana: DZS.

CVIRN, Janez, HRIBERŠEK, Elizabeta B., STUDEN, Andrej (2004), *Novi vek. Zgodovina za 8. razred devetletke*, Ljubljana: DZS.

DOLENC, Ervin, GABRIČ, Aleš, RODE, Marjan (2003), *20. stoletje. Zgodovina za 8. razred osemletke in 9. razred devetletke*, Ljubljana: DZS.

ZORN, JANŠA Olga, KASTELIC, Ana, ŠKRABA, Gabrijela (2004), *Spoznavajmo zgodovino. Zgodovina za 6. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan.

SIMONIČ MERVIC, Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan.

ŽVANUT, Maja & VODOPIVEC, Peter (2004), *Vzpon meščanstva. Zgodovina za 7. razred osnovne šole, zgodovina za 8. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan.

KERN, Ana Nuša, NEČAK, Dušan, REPE, Božo (2003), *Naše stoletje. Zgodovina za 8. razred osnovne šole. Zgodovina za 9. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan.

Poleg učbenikov zgodovine sem v analizo vključevala tudi učne načrte, atlase, zgodovinske čitanke, vaje, delovne zvezke za zgodovino. Pri izboru vsega tega gradiva, zlasti za starejša obdobja sem sledila načelu dostopnosti. Pri iskanju gradiva sem namreč nekajkrat naletela na problem, saj se je izkazalo, da je gradivo izgubljeno in ni več dostopno uporabnikom (Šolski muzej, NUK). Tako sem lahko upoštevala samo tisto gradivo, ki je bilo za posamezna obdobja v Sloveniji tudi dostopno. Najbolj sistematično je to gradivo zbrano v Šolskem muzeju, vendar tudi tu ni dostopno za vsa leta 20. stoletja, za obdobje od 70-ih let naprej pa učbeniki sploh še niso zbrani.

Ad 2.

Za potrditev druge hipoteze sta bili uporabljeni deskriptivna in komparativna metoda pri obdelavi metodološke strukture slovenskih osnovnošolskih učbenikov zgodovine iz časa od konca 19. do začetka 21. stoletja.

Ad 3.

Za potrditev tretje hipoteze so bile uporabljene deskriptivna, eksplikativna in komparativna metoda za vsebinske in metodološke spremembe v sodobnih slovenskih, angleških, francoskih in nemških osnovnošolskih učbenikih zgodovine. Za analizo so bili uporabljeni učbeniki iz obdobja samostojne Republike Slovenije, ki so naštetih pod Ad 1. in naslednji učbeniki zgodovine, ki se uporabljajo na osnovnošolski stopnji angleškega, francoskega in nemškega govornega področja:

- sodobni britanski učbeniki zgodovine na osnovnošolski stopnji:

KIDD, Judith, REES, Rosemary, TUDOR, Ruth (2000), *Life in Medieval Times*, London: Heinemann.
WRENN, Andrew (2002), *Presenting the Past. Britain 1500-1750*, London: Collins.
GREY, Paul, LITTLE, Rosemarie (2002), *Presenting the Past. Britain 1750-1900*, London: Collins.
SPAREY, Elizabeth, WORALL, Keith, JOHNSON, Sue (2003), *Presenting the Past. The modern World*, London: Collins.

- sodobni francoski učbeniki zgodovine na osnovnošolski stopnji:

BARTOLI, Jacques idr. (2004), *Histoire-Géographie 6ème, Livre de l'élève*, Paris: Hatier.
DOUBLET, Frédéric, CASA, Michel (2001), *Histoire-géographie 5e*, Paris: Magnard.
CAROL, Anne idr. (2002), *Histoire-géographie 4ème, Livre de l'élève*, Paris: Hatier.
BERNIER, M., CHAMPIGNY, D., LOUBES, O. (2003), *Histoire-géographie 3e, Livre de l'élève*, Paris: Nathan.

- sodobni nemški učbeniki zgodovine na osnovnošolski stopnji:

CHRISTOFFER, Sven idr. (2004), *Zeitreise 1. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.
FLUES, Heiner idr. (2001), *Zeitreise 2. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.
EPKENHANS, Michael idr. (2004), *Zeitreise 3. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.
FLUES, Heiner idr. (2004), *Zeitreise 4. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.

Vsebina disertacije

Vsebina disertacije je razdeljena v štiri poglavja:

1. poglavje: *Zgodovina v osnovni šoli na Slovenskem od konca 19. do začetka 21. stoletja* prikazuje vlogo predmeta zgodovina v osnovni šoli na Slovenskem od konca 19. do začetka 21. stoletja. V prvem delu je obdelan osnovnošolski sistem, sledi pregled zgodovine v učnih načrtih ter vpliv zgodovinske znanosti, didaktike, pedagogike, psihologije in političnih sprememb na šolsko zgodovino, na koncu pa so podana osnovna didaktična spoznanja o učbenikih ter o izdajanju učbenikov v obdobju od konca 19. do začetka 21. stoletja na Slovenskem.
2. poglavje: *Vsebinske spremembe v učbenikih za osnovno šolo na Slovenskem* prikazuje vsebinski razvoj ter zasnovo učbenikov zgodovine za osnovno šolo na Slovenskem in primerja vsebinske spremembe v njih. Poglavje obravnava problematiko ideologizacije učne vsebine v učbenikih, različne načine razvrščanja učnih vsebin in različne načine tematizacije, terminološke spremembe, vključevanje literarnih prvin v zgodovinsko snov, vrednotenje slovenske in jugoslovanske zgodovine ter vloge žensk, mite in stereotipe ter razloge za vsebinske spremembe v učbenikih zgodovine za osnovno šolo na Slovenskem od konca 19. do začetka 21. stoletja.
3. poglavje: *Metodološke spremembe v učbenikih zgodovine za osnovno šolo na Slovenskem* prikazuje spremembe v zunanji in notranji strukturi učbenikov. V okviru zunanje strukture so obravnavani formati učbenikov, naslovne strani na platnicah ter pisava in likovna oprema učbenikov na Slovenskem od konca 19. do začetka 21. stoletja. V okviru notranje strukture pa je obdelana metodologija zasnove osrednjih učbeniških tekstov in rubrik, zemljevidov in drugega slikovnega gradiva ter vprašanj in nalog v obravnavanih učbenikih. Na koncu so analizirani še razlogi zaradi katerih je prihajalo do metodoloških sprememb v osnovnošolskih učbenikih zgodovine na Slovenskem.
4. poglavje: *Primerjava izbranih sodobnih slovenskih in tujih osnovnošolskih učbenikov zgodovine* podaja vsebinsko in metodološko primerjavo izbranih sodobnih slovenskih, angleških, francoskih in nemških osnovnošolskih učbenikov zgodovine.

Bibliografske reference, iz katerih so povzeti citati, ideje ali dejstva, so označene v tekstu z opombami in navedene pod črto.

Zapise znanstvenic in znanstvenikov, ki sem jih povzela iz njihovih člankov ali monografij, navajam v navadnem tisku v narekovajih.

V tekstu raziskave so direktni prepisi stavkov in odstavkov iz učbenikov, učnih načrtov ali zakonov navedeni v poševnem tisku in v narekovajih. Posamezne besede in deli stavkov, ki so vzeti iz naštetih virov, pa so navedeni le v poševnem tisku. Za tako oblikovno zasnovo prepisov sem se odločila, ker se mi je zlasti pri obravnavi terminoloških sprememb v učbenikih zgodovine zdelo pomembno, da bralec raziskave ve, katere izraze sem direktno povzela iz učbenikov, ki sem jih obravnavala in je na to tudi zaradi izstopajočega tiska besed bolj pozoren.

Vsi zapisi v tabelah, ki so navedeni v poševnem tisku, so dobesedni prepisi iz učbenikov in niso označeni z narekovaji.

**1. Zgodovina v
osnovni šoli na
Slovenskem od konca
19. do začetka 21.
stoletja**

Zgodovina se je na Slovenskem poučevala kot obvezen učni predmet v osnovni šoli v celotnem obravnavanem obdobju, torej vse od konca 19. stoletja pa do danes. V tem času pa je prihajalo do velikih sprememb na področju šolstva, ki so posredno vplivale tudi na zgodovino v šoli. V prvem poglavju spremljam spremembe v osnovnem šolstvu na Slovenskem v obdobju Avstro-Ogrske, v obdobju Kraljevine SHS oziroma Kraljevine Jugoslavije, v obdobju socialistične Jugoslavije in v obdobju samostojne Republike Slovenije. Poleg teh sprememb na šolski predmet zgodovina vplivajo tudi drugi dejavniki: spremembe učnih načrtov, dognanja zgodovinske znanosti, didaktike, pedagogike in psihologije ter vpliv političnih sprememb, katere spremljam v nadaljevanju tega poglavja.

Najbolj neposredno na šolsko zgodovino vplivajo učni načrti in šolski sistem, v katerem so bili učbeniki sprejeti oziroma odobreni. Spremembe v zgodovinski znanosti poleg učnih načrtov ključno vplivajo na vsebinske spremembe v učbenikih. Spremembe v zgodovinski znanosti v prvem poglavju spremljam v treh večjih sklopih. V prvem se osredotočam na značilnosti tradicionalnega zgodovinopisja, v drugem sklopu na marksistično historiografijo in v tretjem na sodobno zgodovinopisje. Podobno zasledujem spremembe na področju didaktike, pedagogike in psihologije v treh časovnih obdobjih: v obdobju od konca 19. stoletja do druge svetovne vojne, v socialističnem obdobju in v sodobnosti. Politične spremembe v slovenskem prostoru ugotavljam skozi menjavo štirih držav na ozemlju Slovenije: Avstro-Ogrske, Kraljevine SHS oziroma Jugoslavije, Socialistične Jugoslavije in Republike Slovenije. V zadnjem delu prvega poglavja se osredotočam še na problematiko osnovnošolskih učbenikov zgodovine v času od konca 19. do začetka 21. stoletja na Slovenskem. Gre za obravnavo postopkov odobritve učbenikov, založb, ki so učbenike izdajale in gradiva, ki je bilo v določenem obdobju poleg učbenikov učencem in učiteljem še dostopno.

Osnovno šolstvo na Slovenskem od konca 19. do začetka 21. stoletja

Skrb za osnovno šolstvo je bila v rokah države že od leta 1774, ko je s prvim avstrijskim osnovnošolskim zakonom država prevzela skrb za osnovno šolstvo iz rok katoliške Cerkve.¹ Osnovno šolanje od tedaj predstavlja najbolj množično, brezplačno in obvezno obliko šolanja populacije. Za vstop v osnovno šolo ni potrebno nobeno poprejšnje šolsko znanje. Morajo pa otroci, ki vstopajo v osnovno šolo, izpolnjevati določeno starost.

Trajanje osnovnega šolanja se je na Slovenskem spreminjalo z zakoni. Najmanj je trajalo osnovno šolanje sedem let v letih od 1946 do 1950 zaradi prilagajanja slovenskega osnovnošolskega sistema jugoslovanskemu, sicer pa je vse od konca 19. stoletja do uvedbe devetletke na prelomu 20. v 21. stoletje veljalo na Slovenskem osemletno osnovnošolsko izobraževanje.

¹ JAVORNIK, Marjan (1987), *Enciklopedija Slovenije*, I. zvezek, Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 152-153.

Osnovno šolstvo v obdobju Avstro-Ogrske

Avstro-ogrška monarhija je nastala leta 1867, ko sta se v personalni in realni uniji združili dve samostojni državni enoti: avstrijsko cesarstvo s cesarsko-kraljevo vlado in parlamentom ter dežele ogrske krone (Transilvanija) s kraljevo vlado in parlamentom.² Obe državni polovici so vezali skupen vladar, skupne zunanje zadeve, vojska in finance. Po tej spremembi na državnem nivoju je prišlo tudi do modernizacije šolstva.³

14. maja 1869 je dunajski parlament sprejel tretji avstrijski osnovnošolski zakon, ki je z zahtevo, da je osnovna šola dostopna vsem otrokom, vpeljal splošno šolsko obveznost. Delitev osnovnih šol na trivialke, glavne šole in normalke je bila odpravljena. S tem zakonom je bila prejšnja šestletna šolska obveznost razširjena na osem let in je zajemala otroke od šestega do končanega štirinajstega leta.⁴ Vsi otroci te starosti so morali obiskovati osnovno šolo, pred tem pa je bila osnovna šola obvezna samo za otroke, ki so živeli v določeni oddaljenosti od šole.⁵ Učiteljstvo je bilo osvobojeno cerkvenega nadzorstva, šole so postale v celoti državne in deželne ustanove, učitelji pa državni uslužbenci, neodvisni od duhovščine.⁶

Državni osnovnošolski zakon je razlikoval dve vrsti osnovnih šol: **splošne ljudske šole** in **meščanske šole**. Meščanskim šolam je zakon določal posredovanje izobrazbe, ki presega *učni smoter* splošne ljudske šole. Meščanske šole so bile lahko osemrazredne ali trirazredne. Trirazredne meščanske šole so nadgrajevale prvotnih pet stopenj splošnih ljudskih šol. Od leta 1883 pa je bila ta določba spremenjena v tem smislu, da je bila meščanska šola poslej samo trirazredna.⁷

Namen osnovne šole je zakon takole določil: "*Ljudski šoli je naloga, otroke nravno-versko vzgajati, razvijati jim duševne moči, oskrbovati jih s potrebnimi znanostmi in zvedenostmi, da se lahko dalje izobražujejo za življenje in dajati jim pravo predstavo, da bodo kdaj vrli ljudje in državljani.*"⁸ Na podlagi teh zahtev je zakon oblikoval učne predmete, ki so se poučevali v šolah, prav tako pa so bili na podlagi teh glavnih smotrov osnovnega šolanja oblikovani učni načrti posameznih predmetov.

Šolsko leto je trajalo 46 tednov in se je navadno začinjalo med 1. dnevom septembra in med 1. dnevom novembra. Točen datum začetka pouka je znotraj teh omejitev določalo *okrajno šolsko oblastvo*.⁹

² GRANDA, Stane, ROZMAN, Franc (2001), *Zgodovina 3, Učbenik za tretji letnik gimnazije*, Ljubljana: DZS, str. 77.

³ JAVORNIK, Marjan (gl.ur.) (1987), *Enciklopedija Slovenije, 1. zvezek*, Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 152-153.

⁴ SCHMIDT, Vlado (1970), Osnovna šola in osnovnošolska zakonodaja pred sto leti, v: *Osnovna šola na Slovenskem 1869-1969*, Ljubljana: Slovenski šolski muzej, str. 9-10.

⁵ JAVORNIK, Marjan (gl.ur.) (1994), *Enciklopedija Slovenije, 8. zvezek*, Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 190.

⁶ OSTANEK, France (1978), Pregled razvoja šolstva na območju občin Šentjurij pri Celju ter Šmarje pri Jelšah do leta 1941, v: *Zbornik za historiju školstva i prosvjete*, št. 11, str. 85-86.

⁷ SAGADIN, Janez (1970), Kvantitativna analiza razvoja osnovnega šolstva na Štajerskem, Koroškem, Kranjskem in Primorskem v razdobju 1871-1913, v: *Osnovna šola na Slovenskem 1869-1969*, Ljubljana: Slovenski šolski muzej, str. 69.

⁸ MELIK, Vasilij (1970), Slovenci in »nova šola«, v: *Osnovna šola na Slovenskem 1869-1969*, Ljubljana: Slovenski šolski muzej, str. 46.

⁹ HEINZ, Fr. (1895), *Zbirka zakonov in ukazov o ljudskem šolstvu na Kranjskem*, Laibach: Kleinmayr & Fed. Bamberg, str. 117.

Osnovno šolstvo v obdobju Kraljevine SHS oz. Jugoslavije

Slovenski učitelji so zahtevali takoj po prvi svetovni vojni odpravo avstro-ogrske zakonodaje na področju šolstva in predlagali sprejem nove v spomenici Preustrojstvo šolstva in narodna vzgoja, vendar je nova država najprej odpravila iz šol nemški jezik, nova zakonodaja pa je bila sprejeta šele leta 1929 po načelih šestojanuarske diktature. S tem je bila poenotena osnovna šola v okviru Jugoslavije in uvedena obvezna osemletna osnovna šola, združitev deklic in dečkov v iste razrede ter prepoved telesnih kazni.¹⁰

Zakon iz leta 1929 je osnovne šole poimenoval narodne, ter jih delil v dve skupini: prvi štirje razredi so tako po novem šolskem zakonu sestavljali **osnovno šolo**, razredi osnovne šole od petega do osmega pa **višjo narodno šolo**. Za vseh teh osem razredov je bilo šolanje obvezno. Po končani štiriletni osnovni šoli so učenci lahko nadaljevali šolanje na **nižji gimnaziji, meščanski ali strokovni šoli. Ostali so morali končati višjo narodno šolo.**¹¹ V šolo so se morali vpisati vsi “*sposobni dečki in deklice, ki so dopolnili sedem let ali jih dopolnijo do konca dotičnega koledarskega leta.*”¹² Če je bilo v šoli zadosti prostora, so se lahko vpisali v šolo tudi “*telesno in duševno posebno razviti otroci /.../ z docela dopolnjenim šestim letom.*”¹³ Obvezno šolanje je v celoti trajalo osem let.¹⁴

Zakon je določal, da ima šola po spolu mešane razrede, vendar pa so se deklice in dečki ločili v posebne deške in dekliške šole ali v posebne oddelke tam, kjer so to dovoljevale stavbne razmere.¹⁵ Za glavno nalogo narodnih šol je bilo določeno, da morajo s poukom in vzgojo v duhu državnega in narodnega *edinstva* in verske strpnosti pripravljati učence za moralne, vdane in aktivne člane državnega, narodnega in *društvenega občestva* in da “*širijo prosveto v narodu posredno in neposredno s sodelovanjem z vsemi kulturnimi ustanovami za narodno prosvetevanje.*”¹⁶ Eden od predmetov v narodnih šolah je bila zgodovina, ki jo zakon imenuje “*narodna povestnica z najznamenitejšimi dogodki iz obče zgodovine.*”¹⁷

Šolsko leto je v obdobju med obema vojnama trajalo 10 mesecev na leto, od začetka septembra do konca junija. Šolske počitnice so trajale dva meseca, od začetka julija do konca avgusta.¹⁸

Šolska zakonodaja je veljala vse do fašistične in nacistične okupacije slovenskega ozemlja, ki je vpeljala popolnoma nove razmere v šolstvu.¹⁹ Z okupacijo je bil ukinjen jugoslovanski šolski sistem, v okviru nemškega, italijanskega in madžarskega okupacijskega sistema so bili uvedeni novi šolski sistemi, katerim je bil skupni glavni cilj potujčiti slovensko mladino. Z razvojem osvobodilnega gibanja so na Slovenskem nastale slovenske partizanske šole, na

¹⁰ ZAKRAJŠEK, Srečo (1995), *Slovensko šolstvo v tranziciji*, Ljubljana: Biteks, str. 24, OSTANEK, France (1978), Pregled razvoja šolstva na območju občin Šentjurij pri Celju ter Šmarje pri Jelšah do leta 1941, v: *Zbornik za historiju školstva i prosvjete*, št. 11, str. 86.

¹¹ FLERE, Pavle (1929), *Zakon o narodnih šolah s kratko razlago in stvarnim kazalom ter z dodatkom predpisov drugih zakonov, ki so v zvezi z zakonom o narodnih šolah*, Ljubljana: Učiteljska tiskarna, str. 17-20.

¹² Ibid., str. 51.

¹³ Ibid., str. 51.

¹⁴ Ibid., str. 18.

¹⁵ Ibid., str. 48.

¹⁶ Ibid., str. 13.

¹⁷ Ibid., str. 40.

¹⁸ Ibid., str. 50, 51.

¹⁹ WINKLER, Venceslav (1970), *Osnovno šolstvo med narodnoosvobodilnim bojem*, v: *Osnovna šola na Slovenskem 1869-1969*, Ljubljana: Slovenski šolski muzej, str. 613-628.

katerih je bil pouk okrnjen zaradi pogostih bojev in vojnih razmer. Glavni namen teh šol je bil ohraniti slovenski jezik.²⁰

Osnovno šolstvo v obdobju socialistične Jugoslavije

Osnove za razvoj osnovnega šolstva v socialistični Jugoslaviji so začele nastajati že v času druge svetovne vojne. "Šolstvo na Slovenskem se je leta 1945 začelo razvijati na podlagi izkušenj partizanskega šolstva. To se je razvilo na vsem osvobojenem ozemlju med vojno, širše pa so delovale šolske postaje in potovalne šole."²¹ 27. maja 1942 je Izvršni odbor Osvobodilne fronte sprejel odlok o poslovanju šolstva na osvobojenem ozemlju. Že leta 1943 so bili imenovani šolski nadzorniki in izdelan je bil učni načrt partizanskih osnovnih šol.²²

Politične spremembe po vojni so nujno zahtevale spremembe tudi na področju šolstva. Komunistična partija Slovenije je skušala podrediti šolstvo lastnim ideološkim in političnim potrebam. Zlasti družboslovni predmeti so bili po mnenju novih oblasti potrebni temeljite preнове.²³ Novi čas naj bi odseval v drugačnem odnosu učenca in učitelja, v spremenjenem predmetniku in novih učbenikih.²⁴ Z uredbo o ukinitvi meščanskih šol so bile v Sloveniji **8. avgusta 1945 ukinjene meščanske šole** in prepovedano je bilo ustanavljanje novih.²⁵ V meščanskih šolah je komunistična partija videla ostanek prejšnjega buržoaznega režima, v katerem je vladajoči razred poskrbel za elitno izobraževanje svojega podmladka. Kot take so bile te šole za novo politično elito nesprejemljive in zato hitro ukinjene. Nova oblast si je prizadevala poenotiti šolanje v smislu preprečevanja elitizma ali kakršnega koli drugačnega odstopanja.²⁶

30. oktobra 1945 je bil sprejet zakon o obveznem sedemletnem osnovnem šolanju, ki je za manj razvite kraje Jugoslavije pomenil napredek, za Slovenijo, kjer je že prej bila uveljavljena osemletna osnovnošolska obveznost, pa je dejansko pomenil korak nazaj. S tem zakonom je bilo na ozemlju Demokratične federativne Jugoslavije uvedeno sedemletno osnovno šolanje za vse otroke obeh spolov v starosti od 7 do 15 let.²⁷

Po štiriletni nižji osnovni šoli so šli učenci lahko v triletno **višjo osnovno šolo** ali v **nižjo gimnazijo**, ki je imela tri nižje razrede (višja pa pet višjih). Nižja gimnazija je imela enak program kot triletna višja osnovna šola. Ta prehod v enotno sedemletko je pomenil spremembo, saj je omogočala nadaljevanje izobraževanja na vseh srednjih šolah, medtem ko so prejšnje osnovne šole in nižje gimnazije možnost izbire krčile. **Razlika med višjo osnovno šolo in nižjo gimnazijo se je manjšala**. Vpis na višjo stopnjo šole pa ni bil pogojen z dokončanjem določene šole nižje stopnje. Sedemletkam enakovredno izobrazbo naj bi dajale tudi nižje strokovne šole in strokovno-nadaljevalne šole za učence v gospodarstvu. Te niso sodile v resor ministrstva za prosveto, temveč so bile pod upravo drugih ministrstev. Pravega pregleda nad delovanjem teh šol ni imel nihče, rezultat pa je bil slab učni uspeh.²⁸

²⁰ JAVORNIK, Marjan (gl.ur.) (1994), *Enciklopedija Slovenije*, 8. zvezek, Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 191.

²¹ GABRIČ, Aleš (1991), Slovenska agitpropovska kulturna politika 1945-1952, v: *Borec*, št. 7,8,9, str. 504. Več o partizanskem šolstvu v: PAVLIČ, Slavica (1978), *Oris nastanka in razvoja partizanskega šolstva na Slovenskem*, v: *Zbornik za historijo šolstva i prosvjete*, št. 11, str. 145-156.

²² ZAKRAJŠEK, Srečo (1995), *Slovensko šolstvo v tranziciji*, Ljubljana: Biteks, str. 25.

²³ GABRIČ, Aleš (1991), Slovenska agitpropovska kulturna politika 1945-1952, v: *Borec*, št. 7,8,9, str. 504.

²⁴ *Ibid.*, str. 508.

²⁵ Uredba o ukinitvi meščanskih šol, *Uradni list SNOS in Narodne vlade Slovenije*, 1945, št. 24, str. 103.

²⁶ GABRIČ, Aleš (1991), Slovenska agitpropovska kulturna politika 1945-1952, v: *Borec*, št. 7,8,9, str. 508.

²⁷ Zakon o sedemletnem osnovnem šolanju, *Uradni list Demokratične federativne Jugoslavije*, 1945, št. 84, str. 886.

²⁸ GABRIČ, Aleš (1991), Slovenska agitpropovska kulturna politika 1945-1952, v: *Borec*, št. 7,8,9, str. 558-560.

Po III. plenumu CK KPJ, ki je bil decembra 1949 v Beogradu, so nadzor nad šolstvom prevzele partijske komisije, najprej šolska komisija CK KPS in zatem agitpropovski aparat KP. Te so sodelovale pri sestavi učnih načrtov, nadzorovale izdajanje učbenikov in imele pri tem ključni vpliv, bistveno večji kot je bil vpliv prosvetnega ministrstva.²⁹

Seja politbiroja centralnega komiteja Komunistične partije Slovenije 11. januarja 1950 je ocenila sedemletke kot korak nazaj od predvojnega stanja. Kot edini pozitivni ukrep povojne reorganizacije šolstva so označili ukinitvev meščanskih šol oziroma njihovo izenačitev z nižjimi gimnazijami.³⁰ Na podlagi te ocene so leta **1950 z zakonom spet uvedli obvezno osemletno šolanje** in povečali število nižjih gimnazij, kar je še zmanjšalo njihovo elitnost in izbirnost.³¹ Odlok o obveznem osemletnem šolanju je izšel 8. oktobra 1953 in je uzakonil šolsko obveznost od sedmega do petnajstega leta starosti. Učenci so se najprej šolali v štirih nižjih razredih osnovne šole, potem pa so nadaljevali obvezno šolanje v višjih razredih osnovne šole, nižjih gimnazijah ali drugih srednjih šolah.³²

Prehod na enotno osnovno šolo z enotnim učnim načrtom se je v socialistični Jugoslaviji pripravljaj več let. **Enotna osnovna šola pa je bila za vso Jugoslavijo uzakonjena s splošnim zakonom o šolstvu 1958. leta.** V obvezno šolo so bili vključeni učenci od 7. do 15. leta. Osnovne šole naj bi bile povezane z zadrugami in obrtnimi delavnicami. **Odpravljene so bile 8 letne gimnazije, ostale so samo še 4 letne na nivoju srednjega šolstva.** Šole na podeželju naj bi sodelovale s kmetijskimi zadrugami, mestne pa z obrtnimi delavnicami in tako dajale svoj prispevek k družbenemu razvoju.³³ Na osemletkah je bil na višji stopnji, od 6. do 8. razreda organiziran predmetni pouk, ki so ga poučevali v glavnem učitelji z učiteljiščem in redkokje predmetni učitelji ali profesorji.³⁴ Reforma je izničila poprejšnje razlike med nižjimi gimnazijami, višjimi osnovnimi šolami ter osemletkami in uzakonila obvezno enotno osnovno šolo. S tem je vsem državljanom omogočila enake pogoje obveznega šolanja in vpisa na srednje šole, saj je novo nastajajoča mreža osnovnih in podružničnih šol enakomerno pokrila mesta in podeželske predele.³⁵

V celoti je šolska reforma leta 1958 pomenila pomemben napredek, saj je bil izdelan prožen šolski sistem, ki je v veliki meri odpravil stare težave pri prepisih na šole višje stopnje. Negativne posledice reforme so se pokazale pri oblikovanju novih učnih vsebin, saj je šolstvo dobilo izrazito enostransko ideološko usmeritev.³⁶

Glavne naloge osnovne šole v reformiranem šolskem sistemu so bile: *“prvič, da daje vsem državljanom osnovno vzgojo in osnovno splošno izobrazbo; drugič, da razvija državljane v osebnosti socialistične skupnosti; in tretjič, da spremlja razvoj nagnjenj in sposobnosti učencev, ter jim pomaga pri izbiri nadaljnjega šolanja ali poklica.”*³⁷ Glavne značilnosti

²⁹ GABRIČ, Aleš (1994), Temeljne značilnosti šolske reforme 1953-1962, v: *Šolska kronika*, št. 3, str. 79.

³⁰ GABRIČ, Aleš (1991), Slovenska agitpropovska kulturna politika 1945-1952, v: *Borec*, št. 7,8,9, str. 606.

³¹ ZAKRAJŠEK, Srečo (1995), *Slovensko šolstvo v tranziciji*, Ljubljana: Biteks, str. 26.

³² BERNIK, Valerija (1996), *Didaktično-metodološka struktura učnih načrtov zgodovine in spoznavanja družbe za osnovne šole v socialistični Sloveniji, diplomatska naloga*, Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 9.

³³ TUNJIČ, Niko (2003), Šola na Hrvaškem pod komunizmom, v: sedanosti in o perspektivah za prihodnost, v: *Didakta*, št. 74-75, str. 77.

³⁴ KAVČIČ, Ciril (1971), Osnovna šola na Slovenskem (v šolskih letih 1958/59-1968/69), v: *Osnovna šola na Slovenskem v šolskem letu 1969-1970, Prva knjiga*, Ljubljana: Zveza pedagoških društev Slovenije, Izobraževalna skupnost SRS, Pedagoški inštitut, str. 67-69.

³⁵ GABRIČ, Aleš (1994), Temeljne značilnosti šolske reforme 1953-1962, v: *Šolska kronika*, št. 3, str. 86.

³⁶ BERNIK, Valerija (1996), *Didaktično-metodološka struktura učnih načrtov zgodovine in spoznavanja družbe za osnovne šole v socialistični Sloveniji, diplomatska naloga*, Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 10.

³⁷ *Zakon o osnovni šoli*, Časopisni zavod Uradni list, Ljubljana, 1959, str. 4.

osnovne šole po tej reformi so postale, da je bila socialistična po idejni vsebini in da je postala organizacijsko enotna za vse šoloobvezne državljane od 7. do 15. leta starosti.³⁸ Poleg tega je zakon določal, da “vzgoja in izobraževanje na osnovni šoli izhajata iz idejnih temeljev socialistične družbene ureditve in socialističnega humanizma ter temeljita na znanstvenih dosežkih in pedagoških načelih, na zgodovinskih in kulturnih pridobitvah jugoslovanskih in drugih narodov.”³⁹

Da bi predšolske otroke bolj pripravili na vstop v osnovno šolo, so začeli leta 1965 ustanavljati pri osnovnih šolah in vzgojnovarstvenih zavodih »male šole«. Mala šola je postala organizirana oblika priprave otrok za šolo in obvezna za vse šolske novince. Leta 1978 so bili v različne oblike male šole sprejeti že skoraj vsi šolski novinci.⁴⁰

Nova šolska reforma je bila predvidena na podlagi tez X. kongresa ZKJ in VII. kongresa ZKS, zaradi katerih je Zavod za šolstvo leta 1975 pripravil teze o usmerjenem izobraževanju.⁴¹ Ta šolska reforma je prizadela predvsem srednješolsko izobraževanje, saj je bil cilj novega sistema uvesti uravnilovko med dijaki. Ukinjene so bile gimnazije, ki naj bi dotedaj uvajale elitizem v družbo.⁴²

20. februarja 1980 je skupščina SRS sprejela zakon o osnovni šoli, ki pa ni prinesel bistvenih novosti, vzgoja in izobraževanje sta še naprej temeljila na marksizmu kot idejnem temelju, znanstveni teoriji in revolucionarni praksi delavskega razreda, na samoupravljanju kot vsebini in metodi dela.⁴³

Bistveni usmeritvi reforme leta 1980 sta bili povezava z združenim delom in dvig izobrazbene ravni, torej prilagajanje šole spreminjanju tehnologije.⁴⁴ Nova glavna naloga osnovne šole je postala “razvijati osebnost in ustvarjalne sposobnosti vsakega posameznika in pripravljati učence za aktivno vključevanje v samoupravne odnose ter v družbeno aktivnost za materialni in kulturni razvoj.”⁴⁵ Novi zakon je pomaknil predmetni pouk za eno leto niže, tako da so po novem predmetni pouk organizirali v petem, šestem, sedmem in osmem razredu. Bila pa je še dopuščena izjema, da opravljajo izobraževalno delo pri posameznih predmetih ali skupinah predmetov tudi učitelji razrednega pouka.⁴⁶ Zakon o osnovnem šolstvu iz leta 1980 je z določenimi spremembami in dopolnitvami (predvsem leta 1986) ostal v veljavi vse do leta 1996.

Šolsko leto je v obdobju socialistične Jugoslavije trajalo najmanj 210 učnih dni v času od 1. septembra do 31. avgusta.⁴⁷

³⁸ Zakon o osnovni šoli, Časopisni zavod Uradni list, Ljubljana, 1959, str. 5.

³⁹ Ibid., str. 13.

⁴⁰ BERNIK, Valerija (1996), *Didaktično-metodološka struktura učnih načrtov zgodovine in spoznavanja družbe za osnovne šole v socialistični Sloveniji, diplomatska naloga*, Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 10.

⁴¹ ZAKRAJŠEK, Srečo (1995), *Slovensko šolstvo v tranziciji*, Ljubljana: Biteks, str. 26.

⁴² TUNJIĆ, Niko (2003), Šola na Hrvaškem pod komunizmom, v sedanjosti in o perspektivah za prihodnost, v: *Didakta*, št. 74-75, str. 78.

⁴³ BERNIK, Valerija (1996), *Didaktično-metodološka struktura učnih načrtov zgodovine in spoznavanja družbe za osnovne šole v socialistični Sloveniji, diplomatska naloga*, Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 10.

⁴⁴ MILHARČIČ-HLADNIK, Mirjam, ŠUŠTARŠIČ, Janez (1986), *Šolska reforma je papirnati tiger*, Ljubljana: Krt.

⁴⁵ *Osnovno šolstvo, družbeno varstvo otrok*, Časopisni zavod Uradni list, Ljubljana, 1980, str. 14.

⁴⁶ Ibid., str. 36.

⁴⁷ Zakon o osnovni šoli, Časopisni zavod Uradni list, Ljubljana, 1959, str. 17.

Osnovno šolstvo v obdobju samostojne Republike Slovenije

Po osamosvojitvi Republike Slovenije leta 1991 so se pojavile zahteve po spremembah v osnovnem šolstvu. Te zahteve so bile uzakonjene **15. marca 1996 z Zakonom o osnovni šoli**, v prakso pa uvedene postopoma do začetka šolskega 2003/2004.⁴⁸ Glavna novost je bila **uvredba devetletnega osnovnošolskega izobraževanja**. S tem se je starost, s katero otroci vstopajo v šolo znižala za eno leto, osnovno obvezno šolanje pa se je za eno leto podaljšalo. Z novim zakonom je bil uveden obvezen vpis v prvi razred osnovne šole za otroke, ki v koledarskem letu, v katerem bodo začeli obiskovati šolo, dopolnijo starost 6 let (tako kot v večini držav z visoko razvitim šolskim sistemom).⁴⁹ Zakon pa dopušča tudi možnost odloga vpisa za eno leto, če se ugotovi, da otrok ni pripravljen za vstop v šolo.⁵⁰

Osnovnošolsko izobraževanje se po zakonu iz leta 1996 deli na tri vzgojno-izobraževalna obdobja: prvo traja od prvega do tretjega razreda in v njem poučuje učitelj razrednega pouka (v prvem razredu skupaj z vzgojiteljem predšolskih otrok ali s še enim učiteljem razrednega pouka), drugo traja od četrtega do šestega razreda in v njem poučujejo učitelji razrednega pouka in učitelji predmetnega pouka in tretje obdobje traja od sedmega do devetega razreda, v njem pa poučujejo učitelji predmetnega pouka.⁵¹

Poleg delitve na tri vzgojno-izobraževalna obdobja je bila novost nivojski pouk. Ta velja le za matematiko, slovenski jezik in tuj jezik, ter se uvaja v času od 4. do 7. razreda kot fleksibilna diferenciacija, v 8. in 9. razredu pa poteka kot zunanja diferenciacija.⁵² Uvedba nivojskega pouka v osmem in devetem razredu osnovne šole je bila podana tudi v presojo ustavnemu sodišču, češ da nasprotuje 56. in 57. členu ustave, vendar je ustavno sodišče odločilo, da uvedba nivojskega pouka ni v nasprotju z ustavo.⁵³

Na področju ocenjevanja je uvedel zakon kot novost opisno ocenjevanje, ki velja za prve tri razrede in deloma še za drugo triletno obdobje osnovnega šolanja, medtem ko je ocenjevanje v zadnjem triletnem obdobju v celoti številčno.⁵⁴

Med obveznimi predmeti zakon navaja tudi zgodovino in podaja možnost združevanja in povezovanja obveznih predmetov v predmetna področja. Poleg obveznih predmetov je bilo z zakonom določeno, da mora šola za učence sedmega, osmega in devetega razreda izvajati pouk iz izbirnih predmetov družboslovno-humanističnega sklopa in naravoslovno-tehničnega sklopa.⁵⁵

Ena od najpomembnejših sprememb, ki so bile uvedene z reformo sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji tako na ravni nove šolske zakonodaje kakor tudi na kurikularni ravni ter izvedbeni ravni vzgojno-izobraževalnega procesa, je zagotovitev določenih temeljnih pravic, med katerimi je potrebno opozoriti na povečanje aktivne participacije učencev, ter oblikovanje vsebinskega okvira v šolskem kurikulumu, po katerem se bodo učenci učili o

⁴⁸ Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli, *Uradni list*, 2001, št. 59.

⁴⁹ *Kaj prinaša 9-letna osnovna šola?*, http://www.mszs.si/slo/solstvo/os/9letna/kaj_prinasa.asp (16. 12. 2004).

⁵⁰ JUREN, Peter (1998), *Predpisi o vzgoji in izobraževanju*, Ljubljana: Gospodarski vestnik, str. 380.

⁵¹ *Ibid.*, str. 377, 378.

⁵² *Ibid.*, str. 379.

⁵³ Odločba o ugotovitvi, da četrti odstavek 40. člena in peti odstavek 64. člena zakona o osnovni šoli nista v neskladju z ustavo, *Uradni list*, 2000, št. 54.

⁵⁴ JUREN, Peter (1998), *Predpisi o vzgoji in izobraževanju*, Ljubljana: Gospodarski vestnik, str. 384.

⁵⁵ *Zakoni s področja vzgoje in izobraževanja*, Časopisni zavod Uradni list, Ljubljana, 1996.

osnovnih načelih demokratične politične ureditve, človekovih pravicah, strpnosti, življenju v skupnosti itn.⁵⁶

Človekove in otrokove pravice so kot sistem obče sprejetih vrednot eden od temeljnih kamnov celotne reforme vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. Predstavljajo podstat teoretskih izhodišč in konceptualnih osnov reforme javnega sistema edukacije, načrtanih v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju iz leta 1996 ter Izhodiščih za kurikularno prenovo iz leta 1998, temeljnih dokumentih sistemske in kurikularne prenove vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. Zakon o osnovni šoli pa med drugim določa tudi, da so cilji osnovnošolskega izobraževanja razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi; vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije; vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin in s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi.⁵⁷

Trajanje šolskega leta določa *Pravilnik o šolskem koledarju za osnovne šole* in sicer tako, da se šolsko leto začne 1. septembra in konča 31. avgusta. Pouk v šolskem letu traja največ 38 tednov.⁵⁸

Spremembe v osnovnem šolstvu od konca 19. do začetka 21. stoletja na Slovenskem.

Osnovno šolstvo je bilo na Slovenskem v celotnem obravnavanem obdobju, torej od konca 19. do začetka 21. stoletja, v rokah države. Z menjavo držav na slovenskem ozemlju so se spreminjali tudi šolski sistemi. Za vse šolske sisteme je bilo v obravnavanem obdobju na Slovenskem značilno, da so uveljavljali splošno šolsko obveznost. Za vstop v osnovno šolo so morali otroci izpolnjevati določeno starost in niso potrebovali nobenega predhodnega predznanja. Zahtevana starost ob vstopu v šolo se je spreminjala. Od leta 1869 so bili šolo-obvezni šestletni otroci. Zakon iz leta 1929 pa je vstopno starost zvišal na sedem let, tako da so bili od tedaj dalje šolo-obvezni sedemletni otroci. Z vpeljšavo devetletnega osnovnošolskega izobraževanja v letu 1996 pa se je starost, s katero otroci vstopajo v šolo, znižala za eno leto, kar pomeni, da je bil uveden obvezen vpis v osnovno šolo za otroke v starosti šest let.

Na Slovenskem je veljala osemletna šolska obveznost od leta 1869 do leta 1945, ko je bil v jugoslovanskem merilu sprejet zakon o obveznem sedemletnem osnovnem šolanju, ki je veljal tudi za Slovenijo. Že leta 1950 pa so na Slovenskem ponovno uvedli osemletno osnovno šolanje, ki je trajalo do zakona o obveznem devetletnem osnovnem šolanju v letu 1996. Pri tem je potrebno upoštevati, da so na Slovenskem že v letu 1978 bili skoraj vsi šolski novinci vključeni v t.im. »male šole«, ki so bile nekakšna priprava za vstop v osemletno osnovno šolo, dejansko pa že zametki devetletnega osnovnošolskega izobraževanja.

Osnovne šole, ki so jih na Slovenskem obiskovali otroci od konca 19. do začetka 21. stoletja so bile različne. V času Avstro-Ogrske so se otroci vključevali v splošne osnovne šole in v bolj elitne meščanske šole. Od leta 1883 so bile meščanske šole organizirane samo še za zadnje tri razrede osnovnega šolanja, ne pa več za nižje razrede. V Kraljevini Jugoslaviji so

⁵⁶ SARDOČ, Mitja (2003), Državljska vzgoja, človekove pravice in šolski kurikulum, v: *Didakta*, št. 68-69, str. 36.

⁵⁷ Ibid., str. 36-38.

⁵⁸ JUREN, Peter (1998), *Predpisi o vzgoji in izobraževanju*, Ljubljana: Gospodarski vestnik, str. 415.

otroci hodili štiri leta v enotno osnovno (narodno) šolo, potem pa so izbirali med višjo narodno šolo, nižjo gimnazijo, meščansko ali strokovno šolo. Po drugi svetovni vojni so bile meščanske šole ukinjene. Otroci so hodili štiri leta v enotno osnovno šolo, potem pa so izbirali med višjo osnovno šolo in nižjo gimnazijo, čeprav se je razlika med njima postopoma manjšala. Leta 1958 pa je bila uvedena enotna osnovna šola, s čimer so bile nižje gimnazije ukinjene.

Zgodovina v učnih načrtih za osnovno šolstvo na Slovenskem od konca 19. do začetka 21. stoletja

Vsebino izobraževanja predpisujeta za osnovno šolo predmetnik in učni načrt. Gre za pomembne učne dokumente, saj temelji na njih celotno učno delo v šoli. Predmetnik je šolski dokument, v katerem se v obliki tabele predpišejo učni predmeti, vrstni red poučevanja teh predmetov in število ur na teden za posamezen učni predmet. Učni načrt pa podrobneje opisuje vsebino učnih predmetov, ki se poučujejo v šoli.⁵⁹

V zgodovini pouka se je vedno znova zastavljalo vprašanje – kaj vse je treba poučevati v šoli, da bi dosegli osnovnošolsko izobrazbo; katera znanja in sposobnosti si morajo učenci pridobiti, da bi se pripravili na življenje? Skladno z odgovorom na to pereče vprašanje so se menjavali tudi učni načrti.⁶⁰

Osnova za učni načrt je **predmetnik**. Učni predmeti so lahko v predmetniku razvrščeni na več načinov: sukcesivno, simultano ali s kombinacijo obeh načinov. **Sukcesivna razvrstitev predmetov** pomeni, da se v določeni šoli učni predmeti poučujejo postopno drug za drugim, tj. v sukcesivni zaporednosti. Najprej se do kraja preuči en predmet, nato pa preidejo na drugega.⁶¹ Tako zaporedno razvrščanje predmetov je bilo značilno za šole vse do 18. stoletja. Ivan Andoljšek imenuje ta način razvrščanja predmetov v predmetniku *predmetnostopenjski*.⁶² **Simultana razvrstitev predmetov** pomeni, da se hkrati poučuje več predmetov. Ker imata oba načina razvrščanja predmetov v predmetniku svoje prednosti in slabosti, skuša **kombinacija obeh načinov** razvrščanja preseči slabosti obeh.⁶³

Učni načrt je šolski dokument, ki predpisuje obseg, globino in zapovrstnost učnih vsebin in je konkretizacija predmetnika. Obseg, globina in zapovrstnost pa so lahko le globalno določene, zato ima vsak učni načrt bolj ali manj okvirni oz. orientacijski značaj.⁶⁴

Učni načrt sestavljajo posamezni deli: predmetna področja, učne celote (kompleksnejši deli učnega načrta, v katerih prevladuje določena osrednja tematika), učne teme in učne enote (obseg učne vsebine za eno učno uro ali za dvojno – blok uro).⁶⁵

V učnih načrtih so navadno opredeljeni globalni smotri učnega predmeta, za te pa je značilno, da ideološko utemeljujejo učni predmet, so splošno in deklarativno opisani, imajo nizko

⁵⁹ POLJAK, Vladimir (1974), *Didaktika*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 34-36.

⁶⁰ Ibid., str. 36.

⁶¹ Ibid., str. 39.

⁶² ANDOLJŠEK, Ivan (1976), *Osnove didaktike*, Ljubljana: Dopolna delavska univerza Univerzum, str. 55.

⁶³ POLJAK, Vladimir (1974), *Didaktika*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 40.

⁶⁴ Ibid., str. 41.

⁶⁵ Ibid., str. 52-54.

stopnjo preciznosti ter odražajo ideološki in družbenopolitični odnos določene družbe do družboslovnega šolskega predmeta.⁶⁶ Učni načrt kot strokovno šolskoupравни dokument, ki skupaj s predmetnikom določa vzgojno-izobraževalni profil šole, vzgojno-izobraževalne smotre, kodificira njim ustrezne učne predmete, njihove cilje, obseg in globino vsebine ter predvidi sistematično razvrstitev in soodvisnost učnih tem je umeščen v globalnejši normativni okvir. Praviloma so dodane še metodične sugestije, časovna orientacija za obravnavo obširnejših učnih tem, didaktično gradivo, vključno z ustreznimi instrumenti preverjanja in ocenjevanja ter učni in priročniški viri za učence in učitelje.⁶⁷

Učni načrti so lahko zaprtega ali odprtega tipa. Zaprti kurikulum je sicer natančen v razčlenjenih učnih sekvencah in v preverjanju učnih rezultatov, njegova slabost pa je v togem načrtovanju učnega procesa. Vse je vnaprej določeno, od učnih smotrov do metod pouka. Otežkočeno je divergentno mišljenje. Odprti kurikulum pa spodbuja oblike produktivnega in ustvarjalnega pouka, ki upošteva tako problematizacijo znanosti kot tudi subjektivne interese učencev.⁶⁸

Učni načrti za osnovno šolo so zbrani v Slovenskem šolskem muzeju za obdobje do leta 1966. V sedemdesetih letih so bili učni načrti in predmetniki objavljeni v posebnih publikacijah Zavoda za šolstvo SR Slovenije, sodobne učne načrte in predmetnike pa je moč najti tudi na spletnih straneh Ministrstva za šolstvo, znanost in šport. V analizi sem se osredotočila na tiste učne načrte in predmetnike, iz katerih so najbolj razvidne spremembe, do katerih je prišlo na podlagi šolskih reform in menjav političnega režima.

Zgodovina v učnih načrtih za osnovno šolstvo v obdobju Avstro-Ogrske

Zgodovina je bila kot obvezen učni predmet v osnovni šoli opredeljena s tretjim avstrijskim osnovnošolskim zakonom, ki je natanko določil obvezne osnovnošolske predmete: *“verouk, jezik, računstvo, prirodoznanstvo, zemljepis, zgodovina s posebnim ozirom na domovino in njeno ustavo, pisanje, geometrijsko oblikoslovje, petje, telovadba in za deklice še ženska ročna dela ter gospodinjstvo.”*⁶⁹

Na podlagi tega zakona so nastali tudi novi učni načrti. Za slovenske šole so bili nekateri pisani nemško, nekateri pa dvojezično, torej nemško in slovensko. Vsem je bilo značilno, da so bili kratki in so vključevali zgolj glavni smoter pouka zgodovine, ter kratek opis vsebin, ki so se poučevale v posameznem razredu. Te vsebine so bile predstavljene kot pripovedke in povesti v nižjih razredih in kot *slike* posameznih obdobij v višjih razredih.⁷⁰ Učni načrti so bili metodološko revni in z malo ali brez metodičnih navodil za uspešno delo pri pouku.

Učni predmet zgodovina je bil v obdobju Avstro-Ogrske monarhije eden od štirih predmetov t.im. *realij*. Realije so obsegale naslednje učne predmete: zemljepisje, zgodovino, prirodopisje

⁶⁶ TROJAR, Štefan (1993), *Sodobni pogledi na pouk zgodovine: reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih*, Ljubljana: DZS, str. 86, 91.

⁶⁷ STRMČNIK, (1998), *Temeljne funkcije in značilnosti učnega načrta*, v: *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 117-118.

⁶⁸ TROJAR, Štefan (1993), *Sodobni pogledi na pouk zgodovine: reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih*, Ljubljana: DZS, str. 86.

⁶⁹ MELIK, Vasilij (1970), *Slovenci in »nova šola«*, v: *Osnovna šola na Slovenskem 1869-1969*, Ljubljana: Slovenski šolski muzej, str. 46.

⁷⁰ *Lehrplan einer achtclassigen Volksschule, an welcher die zweite Landessprache als obligater Lehrgegenstand wird. Učni načrt osemrazredne ljudske šole, v kateri se drugi deželni jezik poučuje kot obvezen učni predmet*, Ministerium für Cultus und Unterricht, Laibach, 1901, str. 14.

in prirodoslovje.⁷¹ Pouk v realijah pa je moral obsegati to, “kar je učencem najdouxnejše in najimennitnejše, kar je vredno vedeti iz prirodopisja, prirodoslovja, zemljepisja in zgodovine s posebnim ozirom na domovino in nje ustavo.”⁷²

Učni načrt za ljudske šole na Kranjskem (Lehrgang für den Unterricht an den Volksschulen in Krain)⁷³ iz leta 1879 je bil pisan v celoti v nemškem jeziku. Določal je poučevanje zgodovine v 3., 4., 5., 6., 7. in 8. razredu ljudske šole, t.j. takratne osnovne šole. Glavna naloga učiteljev zgodovine je bila izbrati za pouk zgodovine tiste zgodovinske pripovedi, ki so poleg pojasnjevanja vključevale tudi prebujanje občutkov in krepitev volje. Predvsem so morali učitelji učencem posredovati lahko razumljive, kratke in zanimive biografije plemičev, da bi preko njih v učencih prebudili domoljubne občutke.⁷⁴

Učni načrt zgodovine se je osredotočal na avstrijsko zgodovino, v okviru katere je bila naloga učiteljev poudarjati spominske dneve domovine, da bi vzgajali ljubezen do domovine in do cesarske rodbine. Metodična izvedba pouka je obsegala razlago učitelja, kateri je sledilo branje učbenika. Zgodovinski pouk je moral podajati predvsem zgodovino plemenitih posameznikov, v višjih razredih ljudske šole pa je bila zahtevana tudi korelacija s poukom zemljepisja.⁷⁵

Učni načrt iz leta 1901 je bil pisan v nemškem in slovenskem jeziku. Določal je, da se smejo učne knjige za realije uporabljati pri pouku šele od šestega razreda dalje.⁷⁶ Število ur pouka je učni načrt določal za zgodovino in zemljepisje skupaj in različno za dečke in deklice. Tako je veljalo za oba spola v tretjem razredu ena šolska ura zemljepisja in zgodovine na teden, v četrtem razredu pa dve šolski uri. V petem, šestem in sedmem šolskem razredu je bilo določeno 3 ure zemljepisja in zgodovine tedensko za dečke, za deklice pa samo dve uri. V osmem razredu so veljale tri ure zemljepisja in zgodovine tedensko za oba spola.⁷⁷

Tesna korelacija pouka zgodovine z zemljepisjem je bila predvidena zaradi didaktičnega naziranja, “da je vsaki zgodovinski predstavitvi potrebna nazorna predstavitev prostora dogajanja.”⁷⁸ Manj učnih ur za zgodovino in zemljepisje za deklice pa je bilo določeno, da bi pridobili učne ure za *ženska ročna dela* in *gospodinjstvo*, saj sta bila ta predmeta deklicam določena dodatno, dečki pa ju niso imeli.

Glavni smoter pouka zgodovine po učnem načrtu iz leta 1901 je bil, naj “učenci poznajo najvažnejše prigodbe iz zgodovine svojega domovja, iz domovine in občne zgodovine, sosebno take, ki jim ustanavljajo značaj in pospešujejo domoljubje. Poznajo naj glavna določila o ustavi.”⁷⁹ Pouk zgodovine je poleg zgodovinskih vsebin vključeval tudi vsebine ustavnega prava in političnega pouka.

⁷¹ Ibid., str. 2.

⁷² Ibid., str. 11.

⁷³ Lehrgang für den Unterricht an den Volksschulen in Krain, Landesschulrat für Krain, Laibach, 1879.

⁷⁴ Ibid., str. 20.

⁷⁵ Ibid., str. 20.

⁷⁶ Lehrplan einer achtclassigen Volksschule, an welcher die zweite Landessprache als obligater Lehrgegenstand wird. Učni načrt osemrazredne ljudske šole, v kateri se drugi deželni jezik poučuje kot obvezen učni predmet, Ministerium für Cultus und Unterricht, Laibach, 1901, str. 2.

⁷⁷ Ibid.

⁷⁸ TROJAR, Štefan (1990), Metodološke in didaktične strukture učnega načrta zgodovine v skupnih vzgojnoizobraževalnih osnovah in njihov vpliv na zasnovu in potek pouka, Doktorska disertacija, Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 31.

⁷⁹ Lehrplan einer achtclassigen Volksschule, an welcher die zweite Landessprache als obligater Lehrgegenstand wird. Učni načrt osemrazredne ljudske šole, v kateri se drugi deželni jezik poučuje kot obvezen učni predmet, Ministerium für Cultus und Unterricht, Laibach, 1901, str. 14.

Zgodovina v učnih načrtih za osnovno šolstvo v obdobju Kraljevine SHS oz. Jugoslavije

Učni načrti predmeta zgodovina iz obdobja Kraljevine SHS in Jugoslavije so bili pisani v slovenskem jeziku. V Šolskem muzeju so ohranjeni samo trije in sicer eden iz leta 1926, torej iz časa pred uvedbo diktature in dva iz leta 1932 oziroma 1933, torej iz obdobja po šestojanuarski diktaturi. Vsem trem učnim načrtom je skupno, da vsebujejo zgolj opredelitev smotra pouka zgodovine in seznam obveznih vsebin razdeljenih po posameznih razredih. Gre torej za učne načrte, ki so metodološko revni in ne podajajo nikakršnih metodičnih napotkov za delo pri pouku.

Predmet zgodovina Srbov, Hrvatov in Slovencev se je v obdobju Kraljevine SHS poučeval v 3. in 4. razredu osnovnih šol in sicer dve uri tedensko v tretjem razredu in tri ure tedensko v četrtem razredu.⁸⁰ Glavni smoter pouka zgodovine je bil v učnem načrtu kratko določen: *“Spoznavanje preteklosti Srbov, Hrvatov in Slovencev. Buditev nacionalnih in patrijotskih čustev.”*⁸¹ Učni načrt za osnovne šole v Kraljevini Jugoslaviji iz leta 1933 pa je določal predmetu zgodovina eno uro tedensko v tretjem in tri v četrtem razredu.⁸² Glavni smoter pouka zgodovine je bil spremenjen glede na novo politično situacijo, ki se je izoblikovala po uvedbi šestojanuarske diktature in preimenovanju Kraljevine SHS v Kraljevino Jugoslavijo. Slovenci, Hrvati in Srbi se v glavnem smotru niso več omenjali, ampak je učni načrt kot glavni smoter pouka zgodovine določal: *“Seznanjanje učencev s preteklostjo jugoslovskega naroda in vzgajanje v nacionalnem duhu.”*⁸³

Za višje razrede osnovne šole oziroma narodne šole je v Šolskem muzeju ohranjen zgolj Začasni učni načrt in program za višjo narodno šolo v kraljevini Jugoslaviji iz leta 1932. Ta je predpisoval predmet zgodovina v prvem, drugem in tretjem razredu, v vsakem po tri ure tedensko. Za četrti razred pa učni načrt ni predvideval pouka zgodovine.⁸⁴

Glavni smoter pouka zgodovine je bil v višjih razredih osnovne šole *“izobrazba dece za dobre člane naroda na ta način, da jih vpelje v narodno prošlost in razvoj kulturnih odnosov ter nalog sedanjosti.”*⁸⁵ Določena je bila tudi korelacija s poukom narodnega jezika in zemljepisja domovine, da bi se doseglo *razvijanje nacionalne zavesti in ponosa*. Ti učni predmeti so bili v učnem načrtu določeni kot središče vseh ostalih učnih predmetov. Kajti po 5. decembru 1929 je glavna naloga narodne šole slonela na *nacionalni skupini predmetov*, ki mora *“vzbuditi v učencih zavest o državnem in narodnem edinstvu, zavest o nedeljivi jugoslovske naciji in jugoslovske ideologiji vobče.”*⁸⁶ Poleg tega glavnega smotra je bil določen še njemu podrejeni smoter pouka zgodovine in sicer *seznanjanje učencev z izvrševanjem državljskih dolžnosti in pravic.*⁸⁷

⁸⁰ Učni načrt za I., II., III. in IV. razred vseh osnovnih šol v Kraljevini Srbov, Hrvatov in Slovencev, Ministrstvo prosvete Kraljevine Srbov, Hrvatov in Slovencev, Beograd, 1926.

⁸¹ Ibid., str. 12.

⁸² Učni načrt za osnovne šole v Kraljevini Jugoslaviji, Učiteljska tiskarna v Ljubljani, Ljubljana, 1933.

⁸³ Ibid.

⁸⁴ Začasni učni načrt in program za višjo narodno šolo v kraljevini Jugoslaviji, Učiteljska tiskarna v Ljubljani, Ljubljana, 1932.

⁸⁵ Ibid.

⁸⁶ Ibid.

⁸⁷ Ibid.

Zgodovina v učnih načrtih za osnovno šolstvo v obdobju socialistične Jugoslavije

Prvi učni načrti v socialistični Jugoslaviji so nastali na podlagi tradicije partizanskega šolstva. Na osvobojenih ozemljih so v času druge svetovne vojne nastale partizanske slovenske šole, katerih glavna naloga je bila predvsem branje slovenskih knjig in časopisov, celotna izvedba pouka pa je temeljila na improvizaciji.⁸⁸ Po kapitulaciji Italije se je partizansko šolstvo organiziralo v večji meri in leta 1944 je Odsek za prosveto SNOS na položaju izdal Začasni učni načrt za 1. 2. 3. in 4. razred nižje osnovne šole in za 1. 2. 3. in 4. razred višje osnovne šole.⁸⁹ Ta učni načrt je bil že odraz nove družbene ureditve, ki se je v celoti uveljavila po vojni. Predmetnik v njem je določal pouk zgodovine zgolj v višjih razredih osnovne šole, medtem ko so bile zgodovinske vsebine na nižji stopnji vključene v predmet domoznanstvo. Domoznanstvo so imeli učenci v tretjem razredu po tri ure in v četrtem razredu po pet ur tedensko. Pouk zgodovine pa je bil v vseh štirih razredih višje osnovne šole po dve uri tedensko. Glavni smoter pouka zgodovine v učnem načrtu ni bil določen, določen je bil zgolj vzgojni smoter vseh predmetov. Ta je bil v prvem in drugem razredu višje osnovne šole podoben: občutek skupnosti ali sorodnosti z drugimi jugoslovanskimi narodi, ki *“si skupno z nami grade novo svobodno življenje.”*⁹⁰ V tretjem razredu so morali učenci spoznati, da se človeštvo *“neprestano razvija, da je človeški duh ustvaril velika dela, spoštovanje do dela in delavcev, kdor ne dela naj ne je.”*⁹¹

Prvo povojno šolsko leto 1945/46 se je začelo ob koncu oktobra 1945 na podlagi začasnega učnega načrta, z začasno veljavnimi učbeniki, pa tudi namestitvev učnega osebja se je zavlekla. Spricho pomanjkanja kadrov je bilo šolam dopuščeno, da so same izvedle krčenje učnih ur za posamezne predmete, tako da so se predmetniki med istovrstnimi šolami razlikovali.⁹²

Do večjih sprememb je prišlo pri pouku zgodovine v letu 1946. Učni načrt iz tega leta v tretjem in četrtem razredu nižje osnovne šole ni več določal domoznanstva kot obvezen učni predmet, temveč zgodovino in sicer v tretjem razredu dve in v četrtem razredu tri ure tedensko.⁹³ Začasni učni načrt za višje osnovne šole iz leta 1946 pa je določal po dve uri zgodovine tedensko za prvi, drugi in tretji razred, medtem ko četrtega razreda ni bilo zaradi uvedbe sedemletne osnovne šole.⁹⁴

Učni načrt iz leta 1947, ki je nastal na podlagi poizkusnega učnega načrta iz leta 1946, je ohranjal število ur za zgodovino po posameznih razredih, na novo pa je uvedel podrobneje določen in razčlenjen glavni smoter pouka zgodovine.⁹⁵ V vseh razredih je bil ta seznanjati učence s preteklostjo jugoslovanskih narodov in domovine Jugoslavije, ter krepiti domovinsko ljubezen, bratstvo in enotnost jugoslovanskih narodov in vse pridobitve narodnoosvobodilne vojne. V višjih razredih pa je bilo potrebno posebej poudarjati, da zgodovine ne ustvarjajo posamezniki, marveč množice. Poleg tega določa učni načrt, da mora zgodovinski pouk prikazati slovensko zgodovino kot zgodbo o zaslužnjem ljudstvu, ki se je

⁸⁸ WINKLER, Venceslav (1970), Osnovno šolstvo med narodnoosvobodilnim bojem, v: *Osnovna šola na Slovenskem 1869-1969*, Ljubljana: Slovenski šolski muzej, str. 613-628.

⁸⁹ Začasni učni načrt za 1. 2. 3. in 4. razred nižje osnovne šole in za 1. 2. 3. in 4. razred višje osnovne šole, Predsedstvo SNOS, Odsek za prosveto – Oddelek za šolstvo, na položaju, 1944.

⁹⁰ Ibid.

⁹¹ Ibid.

⁹² GABRIČ, Aleš (1991), Slovenska agitpropovska kulturna politika 1945-1952, v: *Borec*, št. 7, 8, 9, str. 516.

⁹³ *Učni načrt za prve štiri razrede osnovnih šol*, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1946.

⁹⁴ *Začasni učni načrt za višje osnovne šole*, Ministrstvo za prosveto LRS, DZS, Ljubljana, 1946.

⁹⁵ Učni načrt za višje razrede osnovne šole za šolsko leto 1947/48, *Vestnik Ministrstva za prosveto Ljudske republike Slovenije*, 1947, št. 11, str. 1-10.

skozi zgodovinski razvoj osvobodilo in napredovalo do svobodnega naroda, k čemer so zlasti prispevali kmečki upori in narodnoosvobodilni boj v času druge svetovne vojne: *“Pokazati je treba na nenehen boj med tlačeni in izkoriščevalci ter zlasti na razvoj slovenskega ljudstva iz zaslužjenega tlačanstva preko puntov in velikega osvobodilnega boja do svobodnega naroda.”*⁹⁶

Predmetnik iz leta 1948 je spremenil razvrstitev števila ur za predmet zgodovina. Tako je za zgodovino v tretjem razredu nižje osnovne šole določal dve uri, za četrti razred pa štiri ure tedensko.⁹⁷ Glavni smotri pouka zgodovine na nižji stopnji so bili v učnem načrtu istega leta razdelani v pet točk, ki se nanašajo na spoznavanje preteklosti jugoslovanskih narodov in *pravilno* razumevanje sedanjosti, domoljubje, spoznavanje boja jugoslovanskih narodov proti *osvajalcem in zatiralcem*, bratstvo in enotnost jugoslovanskih narodov, ponos do domovine ter *“sovraštvo do sovražnikov domovine, nasprotnikov NOB in napredka.”*⁹⁸

Predmetniki za osnovne šole so se v letih od 1944 do 1958 precej spreminjali. Leta 1944 so bile na nižji stopnji zgodovinske vsebine vključene v predmet domoznanstvo, leta 1946 je ta predmet izginil iz predmetnikov, leta 1953 pa se je zopet pojavil v tretjem razredu nižje osnovne šole (3 ure tedensko), medtem ko je bil za četrti razred predviden predmet zgodovina. V letu 1950 je bilo za tretji razred nižje osnovne šole predvideno, da se poučujeta zgodovina in zemljepis skupaj in sicer štiri ure tedensko. Predmetnik je za predmet zgodovina v višjih razredih osnovne šole določal po dve uri tedensko v času sedemletnega osnovnega šolanja, po letu 1950 pa je bila zgodovina v višji osnovni šoli po dve uri v prvih dveh razredih in po tri šolske ure v zadnjih dveh, v nižji gimnaziji pa v prvem razredu dve uri, v drugem tri ure, v tretjem dve uri in v četrtem spet tri ure.⁹⁹

Vse do reforme leta 1958 so bili učni načrti večinoma metodološko revni in so predstavljali zgolj seznam obveznih učnih vsebin razdeljenih po posameznih razredih in glavnih smotrov pouka zgodovine. Učni načrt iz leta 1948 pa je določal še število učnih ur po posameznih temah.¹⁰⁰

V šolskem letu 1958/59 je bil uveden nov učni načrt, ki je prinesel večje spremembe in uvedel nove učne predmete. Po tem učnem načrtu je ostal učni predmet zgodovina samo še v šestem, sedmem in osmem razredu osnovne šole po dve uri tedensko. V ostalih razredih so bile zgodovinske vsebine vključene v predmet spoznavanje narave in družbe (od prvega do tretjega razreda) in v predmet spoznavanje družbe (od četrtega do petega razreda štiri oziroma tri ure tedensko).¹⁰¹

⁹⁶ Ibid., str. 3.

⁹⁷ Učni načrt za osnovne šole, nižje razrede sedemletk in višje osnovne šole, Ministrstvo za prosveto LRS, Ljubljana, 1948, str. 11.

⁹⁸ Ibid., str. 22.

⁹⁹ Začasni učni načrt za 1. 2. 3. in 4. razred nižje osnovne šole in za 1. 2. 3. in 4. razred višje osnovne šole, Predsedstvo SNOS, Odsek za prosveto – Oddelek za šolstvo, na položaju, 1944; Učni načrt za prve štiri razrede osnovnih šol, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1946; Začasni učni načrt za višje osnovne šole, Ministrstvo za prosveto LRS, DZS, Ljubljana, 1946; Učni načrt za višje razrede osnovne šole za šolsko leto 1947/48, Vestnik Ministrstva za prosveto Ljudske republike Slovenije, 1947, št. 11, str. 8-10; Učni načrt za osnovne šole, nižje razrede sedemletk in višje osnovne šole, Ministrstvo za prosveto LRS, Ljubljana, 1948; Učni načrt za osnovne šole, Ministrstvo za prosveto LRS, Ljubljana, 1950; Učni načrt za štirirazredno nižjo gimnazijo, Ministrstvo za prosveto LRS, Ljubljana, 1951; Začasni učni načrt za osnovne šole, Objave Sveta za prosveto in kulturo LRS, 1953, št. 6, str. 2-7; Učni načrt za nižje razrede gimnazij in višje razrede osnovnih šol, Svet za prosveto in kulturo LRS, Ljubljana, 1954.

¹⁰⁰ Učni načrt za osnovne šole, nižje razrede sedemletk in višje osnovne šole, Ministrstvo za prosveto LRS, Ljubljana, 1948.

¹⁰¹ Začasni učni načrt za IV. in V. razred osnovne šole v LR Sloveniji, Svet za šolstvo LRS, Ljubljana, 1958.

Na nižji stopnji šolanja so tako učenci v okviru predmeta spoznavanje narave in družbe pridobili osnovno znanje o družini, življenju, delu, ter prve pojme in podatke o preteklosti in sedanjosti domačega kraja. V četrtem in petem razredu so bile v predmetu spoznavanje družbe prepletene v obliki slik geografske, zgodovinske, socialne in ekonomske vsebine, ki so se nanašale na Slovenijo in Jugoslavijo.¹⁰²

Učni načrt iz leta 1959 je opredelil glavne smotre pouka zgodovine, pri katerih gre za razvijanje patriotske zavesti učencev preko najnovejše zgodovine jugoslovanskih narodov in še posebej narodnoosvobodilnega boja, oblikovanje spoznanj o neprestanem progresivnem razvoju človeške družbe, seznanitev z osnovnimi zgodovinskimi pojmi, ki so potrebni za razumevanje sodobnega dogajanja v svetu.¹⁰³ Poleg glavnih smotrov in seznama obveznih vsebin razdeljenih po razredih, vključujeta učni načrt iz leta 1958 in 1959 še metodične napotke in navodila za kvalitetno izvedbo pouka zgodovine, kar je bila novost, saj dotedanji učni načrti takšnih metodičnih dodatkov niso vključevali.¹⁰⁴ To novost so učni načrti iz šestdesetih let tudi ohranili.¹⁰⁵

Predmetniki iz časa po letu 1958 so za zgodovino določali po dve uri tedensko v šestem, sedmem in osmem razredu osnovne šole. Spoznavanju družbe je bilo v šestdesetih letih namenjenih štiri ure v četrtem in tri v petem razredu tedensko, predmetniki iz sedemdesetih let pa predvidevajo po eno uro na teden manj v obeh razredih.¹⁰⁶

Učni načrti za zgodovino iz sedemdesetih let so bili precej bolj izpopolnjeni kot njihovi starejši predhodniki. Smotri pouka zgodovine so bili v njih obširneje navedeni, seznamu tem po razredih so sledila splošna navodila, ki so se delila na dva dela: uvodna pojasnila so označevala osnovne in metodične posebnosti, posebni del pa je dajal konkretne napotke za obdelavo gradiva po razredih.¹⁰⁷

Glavni smotri pouka zgodovine so bili v učnih načrtih iz leta 1973 in iz leta 1979 identični in razdeljeni v deset točk. Po njih so morali učenci pri pouku zgodovine spoznati najvažnejše zgodovinske dogodke, pojave in pojme iz slovenske, jugoslovanske in svetovne zgodovine ter dojemati njihovo dialektično povezanost, spoznati razvoj NOB ter socialistične graditve jugoslovanskih in še posebej slovenskega naroda, spoznati razvoj proizvodnih sil, zakonitosti družbenega razvoja, ceniti napredne sile v vseh zgodovinskih obdobjih, spoznati pomen

¹⁰² Ibid., str. 13.

¹⁰³ *Osnove predmetnika in učnega načrta za osnovne šole*, Objave Sveta za šolstvo LRS, Sveta za kulturo in prosveto LRS, Sveta za znanost LRS, Zavoda za proučevanje šolstva LRS, posebna izdaja, 1959, str. 44, 45.

¹⁰⁴ Začasni učni načrt za IV. in V. razred osnovne šole v LR Sloveniji, Svet za šolstvo LRS, Ljubljana, 1958.

Osnove predmetnika in učnega načrta za osnovne šole, Objave Sveta za šolstvo LRS, Sveta za kulturo in prosveto LRS, Sveta za znanost LRS, Zavoda za proučevanje šolstva LRS, posebna izdaja, 1959.

¹⁰⁵ Predmetnik in učni načrt za VI., VII. in VIII. razred osnovne šole v LR Sloveniji, *Objave*, Svet za šolstvo, Svet za kulturo in prosveto LRS, Svet za znanost LRS, Zavod za proučevanje šolstva LRS, Ljubljana, 1960, št. 4; *Predmetnik in učni načrt za osnovne šole*, Zavod za napredek šolstva LR Slovenije, DZS, Ljubljana, 1962; Predmetnik in učni načrt za osnovno šolo, *Objave*, Republiški Sekretariat za prosveto in kulturo SRS, Ljubljana, 1966.

¹⁰⁶ *Osnove predmetnika in učnega načrta za osnovne šole*, Objave Sveta za šolstvo LRS, Sveta za kulturo in prosveto LRS, Sveta za znanost LRS, Zavoda za proučevanje šolstva LRS, posebna izdaja, 1959; Predmetnik in učni načrt za VI., VII. in VIII. razred osnovne šole v LR Sloveniji, *Objave*, Svet za šolstvo, Svet za kulturo in prosveto LRS, Svet za znanost LRS, Zavod za proučevanje šolstva LRS, Ljubljana, 1960, št. 4; *Predmetnik in učni načrt za osnovne šole*, Zavod za napredek šolstva LR Slovenije, DZS, Ljubljana, 1962; Predmetnik in učni načrt za osnovno šolo, *Objave*, Republiški Sekretariat za prosveto in kulturo SRS, Ljubljana, 1966; LUŽNIK, Miro (1973), *Osnovna šola. Vsebina vzgojno-izobraževalnega dela*, Ljubljana: Zavod za šolstvo SR Slovenije; LUŽNIK, Miro (1979), *Osnovna šola. Vsebina vzgojno-izobraževalnega dela*, Ljubljana: Zavod SRS za šolstvo.

¹⁰⁷ LUŽNIK, Miro (1973), *Osnovna šola. Vsebina vzgojno-izobraževalnega dela*, Ljubljana: Zavod za šolstvo SR Slovenije, str. 132-142 in LUŽNIK, Miro (1979), *Osnovna šola. Vsebina vzgojno-izobraževalnega dela*, Ljubljana: Zavod SRS za šolstvo, str. 161-171.

razrednega boja, osebnosti in množic v zgodovini, razvijati vedoželjnost in znati samostojno uporabljati zemljevide, zgodovinske vaje, zgodovinske čitanke in zgodovinsko literaturo, si vzbuditi zanimanje za različne vire informacij, razvijati sposobnost opazovanja, primerjanja, logičnega sklepanja in ocenjevanja zgodovinskih pojavov, pridobivati podlago za samostojno presojo sodobnih družbenih pojavov, oblikovati marksistični pogled na svet in družbo, vzgajati se v duhu slovenske narodne zavesti ter bratstva in enotnosti jugoslovanskih narodov in narodnosti za demokratične odnose v socialistični družbi, vzgajati se v duhu socialističnega humanizma, internacionalizma in mednarodne solidarnosti vseh delovnih ljudi.¹⁰⁸

Zgodovina v učnih načrtih za osnovno šolstvo v obdobju samostojne Republike Slovenije

V obdobju od leta 1990 do 1994 je intenzivno potekala prenova učnega načrta za zgodovino v osnovni šoli. Prenova je temeljila na rezultatih empirične evalvacije, izvajane v letih od 1986 do 1989, in številnih razgovorih v strokovnih aktivih učiteljev zgodovine ter na pobudo zgodovinske stroke. Prenovljeni učni načrt, ki je vključeval vsebinske in didaktične spremembe, je 12. maja 1994 potrdil Strokovni svet RS za vzgojo in izobraževanje.¹⁰⁹

V letih 1996-1998 je skladno z novim Zakonom o osnovni šoli, ki je uvedel devetletko in z novim predmetnikom potekala za vse predmete kurikularna prenova učnih načrtov. Predmetna kurikularna komisija za zgodovino je v vsebinskem delu ohranila koncept učnega načrta, ki ga je sprejel strokovni svet leta 1994. Učni načrt kurikularne prenove, ki je bil potrjen na Strokovnem svetu za splošno izobraževanje, dne 29. 10. 1998, je bil pisan po drugačni metodologiji in je v primerjavi s prejšnjim v še večji meri didaktično posodobljen, tudi z novimi strukturnimi elementi kot so operativni učni cilji in katalog znanja.¹¹⁰

Učni načrt iz leta 1998 opredeljuje zgodovino kot obvezni splošnoizobraževalni predmet, katerega temeljni nameni so vzbujanje učenčevega interesa za spoznavanje preteklosti in zanimanja za novosti, razvijanje učenčevega občutka pripadnosti k skupnosti, postopnega oblikovanja njegovega zgodovinskega mišljenja in osebnostnega razvoja, oblikovanje slovenske narodne zavesti in identitete. Učni načrt navaja splošne cilje predmeta, vsebinske sklope po razredih, operativne cilje predmeta po razredih, specialno-didaktična priporočila, ki vključujejo tudi medpredmetne povezave, katalog znanja in prilogo z navedenim predlogom znanj, ki jih morajo imeti izvajalci učnega načrta, ter navedeno literaturo (učbeniki, literatura, priročniki in periodika).¹¹¹ Metodološko gre za najbolj izpopolnjen učni načrt predmeta zgodovina glede na učne načrte, ki so se pred njim uporabljali v Sloveniji.

Splošni cilji predmeta zgodovina so v učnem načrtu iz leta 1998 opredeljeni v štirinajstih točkah. Po njih učenci pri predmetu zgodovina:

- *“spoznavajo najpomembnejše dogodke iz obče in nacionalne zgodovine;*
- *razvijajo zavest o narodni identiteti in državni pripadnosti;*

¹⁰⁸ LUŽNIK, Miro (1973), *Osnovna šola. Vsebina vzgojno izobraževalnega dela*, Ljubljana: Zavod za šolstvo SR Slovenije, str. 132 in LUŽNIK, Miro (1979), *Osnovna šola. Vsebina vzgojno-izobraževalnega dela*, Ljubljana: Zavod SRS za šolstvo, str. 161.

¹⁰⁹ REPE, Božo idr. (1999), Posodobitev sedaj veljavnega učnega načrta za zgodovino. Priloga k sedaj veljavnemu učnemu načrtu, Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.

¹¹⁰ Ibid.

¹¹¹ *Učni načrt zgodovina*, http://www.mszs.si/slo/solstvo/os/ucni_nacrti/os (16.12.2004).

- seznanjajo se z življenjem, delom in miselnostjo ljudi v posameznih zgodovinskih obdobjih in vzroki za njihovo spreminjanje;
- spoznavajo in razvijajo razumevanje in spoštovanje različnih kultur, ver, ras in skupnosti;
- pridobivajo vedenja o kulturni dediščini v splošnem in nacionalnem okviru /.../;
- razvijajo zgodovinsko mišljenje kot sredstvo razumevanja sodobnega sveta;
- pridobivajo sposobnost zgodovinskih prostorskih in časovnih predstav in se učijo pravilne rabe osnovne zgodovinske terminologije;
- /.../ se usposablja se za preprosto uporabo zgodovinskih kart, slikovnega gradiva in besedil ter razvijajo sposobnost uporabe preprostih metod zgodovinskega preučevanja;
- /.../ pridobivajo osnovna knjižnična informacijska znanja, potrebna pri iskanju zgodovinske in poljudnozgodovinske literature;
- spoznavajo pomen arhivov in muzejev;
- učijo se kritične presoje zgodovinskih dogajanj /.../ in aktualnih dogodkov;
- pridobivajo večšine ustnega, pisnega in ilustrativnega sporočanja zgodovinskih informacij;
- /.../ razvijajo dojemljivost za vrednote, pomembne /.../ za življenje v pluralni in demokratični družbi /.../;
- pridobivajo delovne navade: natančnost, sistematičnost, vztrajnost.”¹¹²

Predmetnik devetletke določa v okviru obveznega programa za učni predmet *družba* v četrtem razredu dve uri tedensko in v petem tri ure. Za učni predmet *zgodovina* pa določa predmetnik eno uro tedensko v šestem razredu in po dve uri tedensko v sedmem, osmem in devetem razredu.¹¹³ Najpomembnejša novost je torej, da se učenci z zgodovino srečujejo štiri zadnja leta osnovnega šolanja in ne več samo tri leta ter da je novi učni načrt odprt.¹¹⁴

Učni načrt je odprt do te mere, da teme deli na dva dela, na eni strani so tiste, ki jih učitelji morajo obdelati, na drugi strani pa so tiste teme, ki jih učitelji lahko obdelajo, ni pa nujno. Do določene mere torej lahko učitelji sami izbirajo teme, ki jih bodo obdelali.¹¹⁵ Po ugotovitvah Petra Vodopivca je prednost odprtega učnega načrta v tem, da imajo učitelji možnost iz obsežnega gradiva izbrati nekaj najbolj nazornih, značilnih ali celo aktualnih tem in problemov, kronološki okvir pa predstavijo sumarno, v močno skrčeni obliki in s pomočjo vizualnih pripomočkov in gradiv. Bistvo tega pristopa je, da učitelji pozornost namesto na dogodkovno raven usmerijo k posameznim pojavom, ustanovam, političnim in družbenim novostim ter povsem vsakdanjim in življenjskim značilnostim časa, ki ga obravnavajo.¹¹⁶

Primerjava vloge predmeta zgodovina v učnih načrtih za osnovno šolo od konca 19. do začetka 21. stoletja na Slovenskem

O vlogi predmeta zgodovina od konca 19. do začetka 21. stoletja v osnovni šoli na Slovenskem veliko izvemo iz predmetnikov in učnih načrtov za osnovno šolo. Glavne ugotovitve so:

- predmet zgodovina se je v celotnem obravnavanem obdobju pojavljal kot obvezen predmet;

¹¹² Ibid., str. 6.

¹¹³ Predmetnik, http://www.mszs.si/slo/solstvo/os/ucni_nacrti/os (16.12.2004).

¹¹⁴ MREVLJE, Božidar (2003), Učni načrt za zgodovino v devetletki – predstavitev, v: *Zgodovina v šoli*, št. 3-4, str. 10.

¹¹⁵ REPE, Božo idr. (1999), Posodobitev sedaj veljavnega učnega načrta za zgodovino. Priloga k sedaj veljavnemu učnemu načrtu, Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.

¹¹⁶ VODOPIVEC, Peter (2003), Državljska vzgoja in pouk zgodovine v Sloveniji, v: *Državljska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine*, Ljubljana: I 2 družba za založništvo, izobraževanje in raziskovanje d.o.o., str. 41.

- število ur namenjenih predmetu zgodovina se je spreminjalo v celotnem obravnavanem obdobju;
- na nižji stopnji šolanja so se vsebine predmeta zgodovina od druge svetovne vojne dalje vključevale v predmete, ki so bili interdisciplinarno zasnovani z namenom približevanja vsebin starosti učencev (domoznanstvo, spoznavanje družbe, družba);
- glavni smotri pouka zgodovine so se le deloma spreminjali, predvsem pa so se po letu 1958 razširjali oziroma množili;
- glavna vloga predmeta zgodovina kot jo lahko opredelimo na podlagi glavnih smotrov v učnih načrtih je bila v vseh obravnavanih obdobjih pospeševanje pripadnosti državi in državni skupnosti, ki je učni načrt tudi odobrila;
- vloga predmeta zgodovina se je izhajajoč iz glavnih smotrov opredeljenih v učnih načrtih razširila z domoljubja tudi na druge cilje v sedemdesetih letih 20. stoletja, ko so začeli nastajati obsežnejši in metodološko v večji meri dodelani učni načrti.

Razvrstitev predmetov v obravnavanih predmetnikih je bila kombinacija sukcesivnega in simultane razvrščanja predmetov. Predmet zgodovina se v nobenem predmetniku ni pojavljal v vseh razredih osnovne šole. V obdobju do druge svetovne vojne so se učenci začeli učiti zgodovino kot obvezen predmet praviloma v tretjem razredu osnovne šole in so s tem nadaljevali vse do konca svojega osnovnega in obveznega šolanja (izjema je bil predmetnik iz leta 1932, ki v zadnjem letu ni predvideval zgodovine). V partizanski osnovni šoli se je namesto zgodovine na nižji stopnji osnovne šole pojavil nov predmet domoznanstvo, na višji stopnji pa se je poučeval predmet zgodovina. Tudi v času po vojni se je v nekaterih predmetnikih ohranil predmet domoznanstvo, v nekaterih pa je bil na nižji stopnji predmet zgodovina, s šolsko reformo leta 1958 pa ga je nadomestil predmet spoznavanje družbe, ki se je poučeval v četrtem in petem razredu. Ta predmet se je ohranil vse do nove šolske reforme v času samostojne Slovenije, ko je bil v devetletni osnovni šoli preimenovan v predmet družba. Predmet zgodovina se je pojavljal v času po drugi svetovni vojni na višji stopnji osnovne šole, od uvedbe reforme leta 1958 je bilo to v šestem, sedmem in osmem razredu. V devetletki pa je zgodovina prisotna v zadnjih štirih razredih (šesti, sedmi, osmi in deveti).

V celoti gledano je težko primerjati v katerem obdobju je bilo zgodovinskim temam namenjenih največ oziroma najmanj učnih ur. V obdobju Avstro-Ogrske so bile ure za zemljepisje in zgodovino določene skupaj, zato je zelo težko presoditi koliko ur je bilo namenjenih zgolj za zgodovino. V primeru, da je bilo polovica učnih ur namenjenih zgodovini, velja, da je bilo to obdobje, v katerem se je poučevalo najmanj zgodovine (7,5 ur tedensko od tretjega razreda nižje osnovne šole do četrtega razreda višje osnovne šole), v vseh drugih obdobjih je namenjenih za zgodovino več šolskih ur, vendar nimamo nobenih dokazov, da je temu tudi res bilo tako, ker tega predmetniki in učni načrti ne opredeljujejo.

Število ur za učni predmet zgodovina na višji stopnji osnovnega šolanja se je v vseh obdobjih spreminjalo. Najbolj stalno je bilo v obdobju po šolski reformi leta 1958 do šolske reforme leta 1998, ko je bilo namenjenih po dve uri za predmet zgodovina v šestem, sedmem in osmem razredu. Vendar je to pomenilo krčenje števila ur v primerjavi z obdobjem med obema vojnama in deloma z obdobjem po drugi svetovni vojni (čas osemletnega osnovnega šolanja). Z devetletko je zgodovina pridobila še eno šolsko uro na teden in sicer v šestem razredu, vendar je to v celoti gledano še vedno manj ur, kot jih je bilo za zgodovino namenjenih v času po prvi svetovni vojni do reforme 1958 z izjemo let 1946-1950, ko je veljalo sedemletno osnovno šolanje.

Tabela 1 prikazuje število ur za predmet zgodovina tedensko v predmetnikih 20. stoletja.

Tabela 1: Preglednica števila ur namenjenih za predmet zgodovina tedensko v predmetnikih 20. stoletja.

predmetnik iz leta	1. razred	2. razred	3. razred	4. razred	5. razred	6. razred	7. razred	8. razred	9. razred
1901	0	0	1 zgodovina in zemljepisje	2 zgodovina in zemljepisje	3* zgodovina in zemljepisje	3* zgodovina in zemljepisje	3* zgodovina in zemljepisje	3 zgodovina in zemljepisje	ni razreda
1932/ 1933	0	0	1	3	3	3	3	0	ni razreda
1946	0	0	2	3	2	2	2	ni razreda	ni razreda
1950	0	0	ni podatka	ni podatka	2	2 oz. 3	3 oz. 2	3	ni razreda
1958	0	0	0	4 spoznavanje družbe	3 spoznavanje družbe	2	2	2	ni razreda
1973	0	0	0	3 spoznavanje družbe	2 spoznavanje družbe	2	2	2	ni razreda
1998	0	0	0	2 družba	3 družba	1	2	2	2

Na preglednici so osenčeni predmeti, ki vključujejo tematiko zgodovine: za leto 1958 in 1973 spoznavanje družbe, za leto 1998 pa družba. Označba * velja za ure zgodovine in zemljepisja v letu 1901, pri katerih so bile deklice prikrajšane za polovico ure, ker so imele v tem času pouk gospodinjstva.

Primerjava števila šolskih ur, ki so bile predmetnemu področju zgodovine namenjene v posameznih obdobjih, je zaradi specifičnosti predmetov v vsakem od teh obdobj težavna. V obdobju Avstro-Ogrske je nemogoče točno določiti kolikšen del učnih ur je bil namenjen zgodovini, saj velja za zgodovino in zemljepisje skupen fond ur.

V ostalih obdobjih pa lahko primerjamo zgolj obdobje od šestega razreda in navzgor, ko govorimo o predmetu zgodovina. Večinoma je veljalo šest ur zgodovine tedensko, razen v obdobju sedemletne osnovne šole, ko je bilo na tej stopnji določenih le štiri ure za zgodovino, v obdobju od 1950 do 1958 pa osem ur in v obdobju devetletke sedem ur. Poleg tega je pri teh primerjavah potrebno upoštevati še trajanje šolskega leta, saj je to v času Avstro-Ogrske trajalo kar 46 tednov, v kraljevini Jugoslaviji 10 mesecev, kar odgovarja 43 tednom, v socialistični Jugoslaviji 42 tednov (210 dni), v času samostojne Slovenije pa samo 38 tednov.

Tabela 2 prikazuje trajanje šolskega leta v posameznem zgodovinskem obdobju, tabela 3 pa prikazuje največje možno število učnih ur namenjenih za predmet zgodovina v predmetnikih 20. stoletja.

Tabela 2: Preglednica trajanja šolskega leta.

Obdobje	število tednov pouka v letu
Avstro-Ogrska	46
Kraljevina SHS oz. Jugoslavija	43
Socialistična Jugoslavija	42
Republika Slovenija	38

Tabela 3: Preglednica največjega možnega števila učnih ur za predmet zgodovina letno v predmetnikih 20. stoletja.

predmetnik iz leta	6. razred	7. razred	8. razred	9. razred	skupaj
1901	138 zgodovina in zemljepisje	138 zgodovina in zemljepisje	138 zgodovina in zemljepisje	ni razreda	414/2
1932/1933	129	129	0	ni razreda	258
1944	84	84	84	ni razreda	252
1946	84	84	ni razreda	ni razreda	168
1950	84	126	126	ni razreda	336
1958	84	84	84	ni razreda	252
1973	84	84	84	ni razreda	252
1998	38	76	76	76	266

Preglednica največjega možnega števila učnih ur za predmet zgodovina v predmetnikih 20. stoletja nam kaže primerjavo za šesti do deveti razred osnovne šole. Največ ur je bilo za zgodovino namenjenih v obdobju od 1950 do 1958 in najmanj v obdobju po letu 1946, ko je na Slovenskem veljalo sedemletno osnovno šolanje. Za ostala obdobja pa velja, da je največje možno število ur zgodovine v vseh treh oziroma štirih razredih, presegalo 250 ur na leto.

Med **glavnimi smotri pouka zgodovine** je bilo v vseh učnih načrtih navedeno domoljublje in razvijanje pripadnosti skupnosti. V sedemdesetih letih pa so se tem smotrom pridružili še razvijanje marksističnega pogleda na svet ter bratstva in enotnosti jugoslovanskih narodov. Z osamosvojitvijo Slovenije so slednji smotri izginili iz učnih načrtov. V učnem načrtu iz leta 1998 pa so se pojavili novi, kot je npr. razvijanje dojemljivosti za evropske kulturne in civilizacijske življenjske vrednote, za avtonomno skupinsko delo in za življenje v pluralni ter demokratični družbi. Tako učni načrti iz devetdesetih let, kot učni načrt iz leta 1998 vključujejo med glavnimi smotri pouka zgodovine pridobivanje spretnosti uporabe zgodovinskih gradiv in učil ter sposobnosti kritičnega razmišljanja o zgodovinskih pojavih. Samo zadnji učni načrt pa vključuje tudi pridobivanje delovnih navad učencev.

Spremembe v zgodovinski znanosti od konca 19. do začetka 21. stoletja

Vladimir Poljak ugotavlja, da na vsebino učbenikov zgodovine bistveno vplivajo dognanja zgodovinske znanosti. Po njegovem mnenju učbeniki večinoma snov, ki jo podajajo, povzemajo iz zgodovinske znanosti. Čeprav je obstoječ znanstveni sistem temelj za oblikovanje učnega predmeta zgodovine, pa pri tem nastopajo težave. Najprej to, da zgodovinska znanost intenzivno napreduje oziroma se spreminja in bogati z novimi znanstvenimi spoznanji. Nove znanstvene resnice se urejajo po novih kriterijih v nove sisteme. Z odkrivanjem novih resnic, z uporabo čedalje globlje znanstvene analize se zgodovinska znanost diferencira v ožje panoge. Po drugi strani pa se spričo enotnosti objektivne stvarnosti, ki jo znanost proučuje s svojih stališč, oblikujejo nove znanstvene panoge na podlagi integracije znanstvenih področij. Spričo tega je sleherni znanstveni sistem samo relativnega pomena, ne pa absolutnega.¹¹⁷

Zgodovina se skozi pisanje zgodovinarjev spreminja, ker nanje vplivajo različni dejavniki. Warren ugotavlja, da "na zgodovinarje vplivajo npr. akademska izobrazba, prevladujoč sistem države in ugled v družbi, njihovo politično in versko prepričanje, družbeni razred in nujnost objavljanja del kot kriterij uspešnosti. Vsa besedila, ki so jih zgodovinarji uporabili ali napisali, pa vsebujejo tudi elemente, ki so izmišljeni, preišljeni ali namerni."¹¹⁸ Svet Evrope danes na primer priporoča zgodovinarjem naj poudarjajo predvsem demokracijo, človekove pravice, svobodo, toleranco in evropsko kulturno identiteto.¹¹⁹

¹¹⁷ POLJAK, Vladimir (1974), *Didaktika*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 36-37.

¹¹⁸ WARREN, J. (1999), *History and historians*, London: Hodder & Stoughton, v: TRŠKAN, Danijela (2002), *Nova vloga predmeta zgodovina v sedanji Evropi*, v: *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 66.

¹¹⁹ VERMA, G.K. in PUMFREY, P.D. (1993), *Cultural Diversity and the Curriculum. Volume 2. Cross-Curricular Contexts, Themes and Dimensions in Secondary Schools*, London: The Falmer Press, v: TRŠKAN, Danijela (2002), *Nova vloga predmeta zgodovina v sedanji Evropi*, v: *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 66-67.

Suzanne Citron meni, da ima vsako razumevanje preteklosti svoj čas nastanka in se navezuje na neko kulturo, na nek sistem predstav, na nek način dojetja časa, prostora, izvora. Nobeno pisanje zgodovine ni nedolžno, ker je zgodovina le pogled na preteklost, ne pa sama preteklost. Zgodovino so skovale verige kronistov, zgodovinopiscev in zgodovinarjev, ki so več tisoč let gnetli in oblikovali glino preteklosti.¹²⁰ Donald James pa poudarja, da je zgodovina vselej pisana iz partikularnih teoretskih perspektiv, uporabljajoč različne koncepte in metodologije, ki osvetlijo določene poteze dogajanja in zatemnijo druge.¹²¹

S spremembami v zgodovinopisju so nastajale tudi spremembe v šolski zgodovini in posledično v osnovnošolskih učbenikih zgodovine. Te spremembe sem sledila skozi tradicionalno zgodovinopisje, marksistično in sodobno zgodovinopisje.

Tradicionalno zgodovinopisje

Po ugotovitvah François Fureta je najbolj splošna karakteristika **tradicionalnega zgodovinopisja**, da je prisojalo kronologiji večji pomen kot obravnavanim problemom. Delo zgodovinarja je bilo le v tem, da je obdobje obogatil z novimi dejstvi ali korigiral njihov potek. Zgodovinar naj bi z magijo svoje pripovedi v prvi vrsti znova oživel celotno življenje, vse misli in strasti, porazgubljene po starih rokopisih, ki jih pred njim še nihče ni ponovno razbral.¹²²

Tradicionalna historična interpretacija je sledila logiki pripovedi: tisto Prejšnje je pojasnjevalo Poznejše. S to predpostavko je imela zgodovinska veda pri roki smisel za celoto obravnavanih pojavov že vnaprej. Zadoščalo je razvrščanje zgodovinskih dejstev v časovno zaporedje, kar jim je zagotovilo pomen znotraj že znanega razvoja. Ta logika je dajala obdobju prednost pred objektom in je odbirala dogodke glede na njihovo mesto v pripovedi, določeni z začetkom in koncem. Dogodki so dobivali na tak način smisel od zunaj. Zaradi tega smisla so predstavljali indikatorje nekega razvoja in imeli nalogo oznanjati obrate ali prelom na imaginarni časovni premici, zato je potekal njihov izbor glede na to, v kolikšni meri so lahko predočili neko spremembo ali etape te spremembe.¹²³

François Furet ugotavlja, da se je tradicionalno zgodovinopisje ukvarjalo predvsem s politično zgodovinsko znanostjo. Politika pa je – vzeta v najširšem smislu – najprimernejše mesto za spremembo; je glavna oblika, v kateri moderne družbe doživljajo in presojujejo spremembe. Iz tega sledi, da je pripovedovala tradicionalna zgodovinska veda, spričo sprememb in napredka, predvsem o človekovi svobodi. Predočevala je sicer okvir in s tem prisilo, ki ji je podvrženo človeško ravnanje, njena najpomembnejša naloga pa je bila vendarle pripovedovanje misli, odločitev in dejanj ljudi, še zlasti velikih ljudi. Politika je po Furetu par excellence domena aleatoričnega, se pravi svobode. Je zgodovina v romaneskni obliki, le da mora biti mreža njenih dejanj stkana iz resničnih in po vseh pravih preverljivih dejstev; in ta zgodovina je potem resnični roman narodov.¹²⁴

¹²⁰ CITRON, Suzanne (1991), Nacionalni mit, v: *Študije o etnonacionalizmu*, Ljubljana: Krt, str. 193.

¹²¹ DONALD, James (1992), Znanilci prihodnosti: šolanje, podvrženje in subjektivacija, v: *Vzgoja med gospodarstvom in analizo*, Ljubljana: Krt, str. 141-181.

¹²² FURET, François (1990), Družboslovne metode v proučevanju zgodovine in "histoire totale", v: *Vsi Tukididovi možje. Sodobne teorije zgodovinopisja*, Ljubljana: Knjižnica revolucionarne teorije Krt, str. 64.

¹²³ Ibid., str. 60.

¹²⁴ Ibid., str. 60.

V tradicionalnem zgodovinopisju je bila zgodovina pojmovana kot pomemben subjekt priučevanja vrednot in moralnih nauk. Zgodovina so bili predvsem življenjepisi velikih mož in žensk, ki so bili skrbno izbrani iz množice in so bili vzoren primer poslušnosti, vdanosti, poguma, uslužnosti, kar so bile tipične lastnosti, ki so se pričakovale od dobrega državljana.¹²⁵

Obravnava posameznih osebnosti je imela v tradicionalnem zgodovinopisju veliko vlogo. Treitschke je bil na primer mnenja, da ljudje krojijo zgodovino ("Männer machen die geschichte"¹²⁶). Carlyle je menil podobno: Obča zgodovina je v bistvu zgodovina velikih osebnosti ("Die Universalgeschichte ist im Grunde die Geschichte der großen Männer"¹²⁷). Tudi Marx je v mladih letih zapisal, da tako kot življenjski pogoji ustvarjajo ljudi, tako tudi ljudje ustvarjajo življenjske pogoje ("daß also die Umstände ebensowohl die Menschen, wie die menschen die Umstände machen"¹²⁸). V tradicionalnem zgodovinopisju se je mnogo avtorjev ukvarjalo z biografijami, dokler ni v 70-ih letih 20. stoletja prišlo do krize biografije. Pojavil se je dvom v nacionalne junake, v predpono Veliki/a pri vladarjih.¹²⁹

Prevladujoča oblika pisanja zgodovine v tradicionalnem zgodovinopisju je bila pripoved o političnih in vojaških dogodkih, predstavljena kot zgodba o dejanjih velikih mož – poveljnikov in kraljev. Ta prevladujoča oblika je bila resno ogrožena že v času razsvetljenstva, ko jo je izpodrivala zgodovina družbe. Gibanje, ki ga je vodil Ranke, pa je v 19. stoletju z novo historično paradigmo spodkopalo zgodovino 18. stoletja. Poudarjanje arhivskih virov je povzročilo, da so bili zgodovinarji, ki so se ukvarjali z družbeno in kulturno zgodovino, videti diletantje. V času, ko so se zgodovinarji želeli profesionalizirati, je bila nepolitična zgodovina izključena iz nove akademske discipline. Novi strokovni časopisi v poznem 19. stoletju so se osredotočili na zgodovino političnih dogodkov.¹³⁰ Prevlada politične zgodovine pa je bila že v poznem 19. stoletju večkrat izzvana, v še večji meri pa okoli leta 1900 s kulturno in ekonomsko zgodovino, pa tudi s področji drugih ved.

Rankejeva zgodovinska šola je uveljavila znanstveno metodologijo historiografije ter načelo zgodovinske objektivnosti in verjela, da je mogoče na osnovi dokazov v virih pisati resnično, nepotvorjeno zgodovino. To načelo so pozneje zgodovinarji dogmatizirali in absolutizirali.¹³¹ Rankejeva zgodovinska šola je razvila tudi pojmovanje, da je znanstveno objektivna le tista zgodovina, ki je časovno odmaknjena od sodobnosti in antikvarična.¹³²

Klasična doba zgodovinske vede razlikuje v svoji bibliografiji med pojmom časa – kot predmetom zgodovine, lastnim evropskim ljudstvom in državam – in pojmom prostora – domeno potujočih in neskončnega rezervoarja družb brez gibanja. Kitajska in Indija si delita z

¹²⁵ HARNETT, Penelope (2001), History in the Primary School; Re-Shaping Our Pasts. The Influence of Primary School Teachers' Knowledge and Understanding of History on Curriculum Planning and Implementation, v: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, št. 1, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal1/journalstart.htm> (12.11.2004).

¹²⁶ ROHLFES, Joachim (1999), Ein Herz für die Personengeschichte?, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 5/6, str. 305.

¹²⁷ Ibid.

¹²⁸ Ibid., str. 306.

¹²⁹ Ibid., str. 305-306.

¹³⁰ BURKE, Peter (1993), *Revolucija v francoskem zgodovinopisju – Anali 1929-89*, Ljubljana: Škuc, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, str. 12-13.

¹³¹ TROJAR, Štefan (1993), Sodobni pogledi na pouk zgodovine: reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih, Ljubljana: DZS, str. 18.

¹³² Ibid., str. 37.

evropskimi narodi privilegij zgodovinske izvoljenosti – tudi njihov čas je v tradicionalnem zgodovinopisju osmišljen.¹³³

Hegel je razvil teorijo po kateri je zgodovina zakonit proces, kjer se človeštvo razvija od nižjih h kakovostno višjim stopnjam.¹³⁴ To naziranje je ključna predpostavka tudi pri mitih o kulturnih in nekulturnih ter zgodovinskih in nezgodovinskih narodih. Heglove ideje o odločilni vlogi države in politike so vplivale na to, da je bila tradicionalna historiografija v veliki meri usmerjena na proučevanje vojaško-političnega dogajanja in kulture in da je zanemarjala vlogo gospodarstva v zgodovinskem procesu.

Narodna zgodovina se je po pisanju Štefana Trojarja v večini evropskih držav uveljavila v učnih programih osnovnih šol že v 19. stoletju, torej v času nacionalnih preporodov, narodnih gibanj in oblikovanja narodnopolitičnih skupnosti ali držav. Lastni narod je bil “osrednji zgodovinski subjekt, njegov razvoj pa je bil prikazan linijsko kontinuitetno progresivno, s predimenzioniranimi in romantiziranimi »slavnimi obdobji«. Dogajanja v evropskem prostoru in zgodovina sosednjih narodov oziroma držav so bila nakazana samo okvirno”¹³⁵ in sicer le, kadar je šlo za neposreden stik (politični odnosi, vojaški spopad, medsebojni kulturni vplivi itd.) med lastnim narodom in drugimi državami ali narodi.

Konec 19. stoletja so bili ustvarjeni pogoji za pisanje zgodovine, slovenske po konceptiji in jeziku. Franc Kos je ta program najbolje uresničeval in njegovo delo je temeljilo na raziskovanju preteklosti na znanstveni osnovi ter na pisanju študij, ki naj bi preko preteklosti utemeljile slovence kot narod. Sledil je hiter razvoj slovenskega zgodovinopisja. Stara generacija, oprta na avstrijsko historiografsko šolo, in nova, ki se je uveljavila v dvajsetih in tridesetih letih dvajsetega stoletja, sta izoblikovali celovitejšo konceptijo slovenske zgodovine, ki se je obračala k celoviti gospodarski in družbeni zgodovini Slovencev. Uveljavil se je metodološki napredek (pozitivizem) in zahteva po sintezi, katere vrh predstavlja delo Milka Kosa.¹³⁶

Marksistično zgodovinopisje

Po marksističnem naziranju je postala zgodovina znanstvena šele z Marxom, Engelsom in nekaterimi drugimi marksističnimi teoretiki 19. stoletja, zlasti s Plehanovim in Leninom naj bi zgodovinopisje doseglo pravo in znanstveno stopnjo. Njena osnova naj bi bila dialektični materializem in iz njega izhajajoči historični materializem. Proučevanje in spoznavanje zgodovinskih dejstev je v tej konceptiji dialektično, njih pojmovanje in tolmačenje pa je materialistično. Ne glede na to pa je marksistično zgodovinopisje priznavalo, da je objektivnost cilj vsakega spoznavanja in tako tudi zgodovine. Hkrati je zagovarjalo kritičnost do obstoječih zgodovinskih virov, izogibanje črno-beli interpretaciji, izkrivljanju, pačenju, legendiziranju, glorificiranju, heroiziranju, preneglim posplošitvam in enostranski tendencioznosti.¹³⁷

¹³³ FURET, François (1990), Družboslovne metode v proučevanju zgodovine in “histoire totale”, v: *Vsi Tukididovi možje. Sodobne teorije zgodovinopisja*, Ljubljana: Knjižnica revolucionarne teorije Krt, str. 58.

¹³⁴ TROJAR, Štefan (1993), Sodobni pogledi na pouk zgodovine: reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih, Ljubljana: DZS, str. 15.

¹³⁵ Ibid., str. 65.

¹³⁶ SIMONITI, Vasko (2003), *Fanfare nasilja*, Ljubljana: Slovenska matica, str. 265-266.

¹³⁷ ZGONIK, Mavricij (1986), *Zgodovina v sodobni šoli*, Ljubljana: DZS, str. 12-13.

V socialističnem zgodovinopisju je veljalo prepričanje, da proizvodjalne sile in proizvodjalni odnosi poganjajo razvoj razredov in razrednega boja, razvoj družbe v splošnem. Naloga zgodovine je bila proučevati te *činitelje* in objasniti, kako se pod določenimi pogoji gradi družbeni red, kako se razvija kulturno življenje ljudi, kakšna so njihova pojmovanja in odnosi v procesu dejavnosti v družbeni skupnosti. Zgodovinska veda je proučevala zgodovinska dejstva in pojave v medsebojni odvisnosti in povezanosti, pri tem pa pojasnjevala vzroke njihovega nastanka in razvoja ter na podlagi poznavanja konkretnih zgodovinskih dogodkov odkrivala zakone zgodovinskega družbenega razvoja. Zgodovinarji so pričakovali, da lahko s pravilnim proučevanjem preteklosti razumejo sedanost in jasno vidijo razvoj v prihodnosti. Glavni namen zgodovine pa je bil proučevati spremembe, ki so se pojavljale v človeški družbi od njenega nastanka do socialistične ureditve. Zgodovina je veljala za *eksaktno* vedo, ki odkriva zakonitosti v pojavih preteklosti. Marksistično-leninistična znanost o družbi naj bi omogočala pravilno orientacijo v političnih situacijah in pravilno pojmovanje zgodovinskega razvoja človeške družbe.¹³⁸ Temelj za pravilno obravnavanje kompleksnega zgodovinskega razvoja pa je bilo obravnavanje razvoja proizvodjalnih sil, tehnike in stanja gospodarstva.¹³⁹

Medtem ko so srednjeveški pisci pojmovali Boga kot največjo avtoriteto, ki usmerja in poganja zgodovino, ki s svojo božansko prisotnostjo posega v ključne zgodovinske dogodke, je Marx pregnal koncept božanske intervencije v zgodovino in vztrajal na novem pojmovanju, da je bilo človeško ravnanje vedno pogojeno z materialnimi silami. Bolj kot kateri koli drug mislec je Marx določil prioritete zgodovinopisja 20. stoletja. Drugi misleci so sicer razvili alternativne teorije sprememb v zgodovini, vendar so se vsi strinjali o glavnem pomenu materialnih sil.¹⁴⁰

Marksistično zgodovinopisje je vzpostavilo do določenega dogajanja v preteklosti enostranski odnos v smislu zavračanja preteklosti kot razdobja zaostalosti, predsodkov, razrednih družb in nasilja.¹⁴¹ Značilno zanj je bilo tudi poudarjanje novejših zgodovine, kar je onemogočalo oblikovanje celostne podobe preteklosti. Argument za izpostavljanje sodobne zgodovine je bila domneva, da poznavanje polpretekle zgodovine nudi izhodišča za spoznavanje razvojnih tendenc v prihodnosti.¹⁴²

Marksistično zgodovinopisje je skušalo prikazati razvoj človeštva od lovcev in nabiralcev do državljanov modrenega sveta. Gre za predvidevanje, da ima človeška narava univerzalne značilnosti in da človeški značaj neizogibno generira socialni in kulturni razvoj. Spremembe so bile pojmovane kot naraščajoče in konstantno prisotne v zgodovini, razvoj pa naj bi potekal od preprostega h kompleksnemu. Spremembe naj bi prinašale izboljšave v človeškem življenju.¹⁴³

Za slovensko socialistično historiografijo je bilo značilno, da je sprejela vseslovensko pojmovanje, znotraj katerega se je osredotočala predvsem na raziskovanje tematike, ki se je ujemala s pojmovanji nove oblasti. Zaradi tega pa je zanemarila vsečasovni vidik in kompleksno obravnavanje preteklosti.¹⁴⁴

¹³⁸ DEMARIN, Josip (1964), *Pouk zgodovine v osnovni šoli*, Ljubljana: DZS, str. 5-6.

¹³⁹ ZGONIK, Mavricij (1986), *Zgodovina v sodobni šoli*, Ljubljana: DZS, str. 26.

¹⁴⁰ GREEN, A. William (1998), *Periodizing World History*, v: *World History, Ideologies, Structures, and Identities*, Massachusetts, Oxford: Blackwell Publishers, str. 55.

¹⁴¹ SIMONITI, Vasko (2003), *Fanfare nasilja*, Ljubljana: Slovenska matica, str. 268.

¹⁴² *Ibid.*, str. 270.

¹⁴³ GREEN, A. William (1998), *Periodizing World History*, v: *World History, Ideologies, Structures, and Identities*, Massachusetts, Oxford: Blackwell Publishers, str. 57-58.

¹⁴⁴ SIMONITI, Vasko (2003), *Fanfare nasilja*, Ljubljana: Slovenska matica, str. 270.

Sodobno zgodovinopisje

Za zgodovinsko znanost je danes vse bolj značilno to, da ji ni že vnaprej in implicitno dan času pristojen smisel in da je prelomila s tistim linearnim pogledom na stvari, ki jo je proslavil kot kraljevsko disciplino z nalogo, da tehta zasluge in različna »časovna obdobja« preteklosti. Istočasno je razširila krog vprašanj, ki si jih zastavlja, saj pri izbiri nič več ne vrednoti in je postalo vse historično.¹⁴⁵

Dogajanje v sodobnem zgodovinopisju se deloma odvija v iskanju odgovorov na vprašanje znanstvenosti zgodovine. Proti historičnemu scientizmu je nemški filozof Dilthey že v začetku 20. stoletja navajal, da zgodovinske metode ne morejo biti eksaktne kot to velja za eksaktne znanosti, v katerih so pojavi ponovljivi in da so zgodovinske metode ključno povezane z razumevanjem in ne dajo eksaktnih rezultatov.¹⁴⁶

Sodobno zgodovinopisje priznava, da je današnje znanje in poznavanje preteklosti omejeno ter zanika obstoj kakršnekoli metode s katero bi merili resnico in resničnost interpretacije. Priznava pa obstoj določenih usmeritev, ki zagotavljajo metodološko integriteto in odgovornost ter določene načine za povečanje refleksivnosti pisca.¹⁴⁷

Sodobna zgodovina ugotavlja, da ne bo nikoli znanstvena. Paul Veyne na ta problem odgovarja, da v primeru zgodovinskega dogodka obstajata le dve skrajni rešitvi: ali ga razlagamo kot neko konkretno dejanje, ga razumemo; ali pa razlagamo le nekatere izbrane vidike, vendar znanstveno. Skratka, ali razlagamo veliko, pa slabo, ali pa le malo stvari, pa tisto dobro. Obojega hkrati ni mogoče početi; zakaj znanost se ukvarja le z neznatnim delcem konkretnega. Izhaja iz zakonov, ki jih je odkrila, in o konkretnem ve le tisto, kar ustreza tem zakonom. To funkcionira v fiziki, v zgodovini pa ne, saj zgodovina izhaja iz intrige, ki jo je izvzela, in njen cilj je, da jo dojame v celoti, ne pa da si od celote privošči le en košček.¹⁴⁸

Dokončne interpretacije v sodobni historiografiji ni. Zgodovino je mogoče obravnavati samo kot splet razpršenih epistemologij, ki pa v bistvu ne spreminjajo svoje narave, zaradi česar lahko do neke mere sploh rekonstruiramo človeško predstavo o preteklosti. Še tako dobri in priznani avtorji nam ne morejo ponuditi več kot nerodnih približkov resnice. Vsi, brez izjeme, namreč lovijo ravnotežje med nevarnostjo objektivističnega determinizma in neskončnim breznom subjektivističnega relativizma.¹⁴⁹ Zgodovinopisje ne verjame več, da podatki lahko govorijo sami zase. Že izbor problema in način preiskovanja je rezultat vrednostno zaznamovane presoje.¹⁵⁰ Zgodovinska pripoved vključuje nekaj, kar je ekstremno subjektivno. Gre za osebno noto in vizijo, ki določa rdečo nit zgodbe, ki osmišlja množico detajlov in podatkov.¹⁵¹

¹⁴⁵ FURET, François (1990), Družboslovne metode v proučevanju zgodovine in "histoire totale", v: *Vsi Tukididovi možje. Sodobne teorije zgodovinopisja*, Ljubljana: Knjižnica revolucionarne teorije Krt, str. 56.

¹⁴⁶ WIRTH, Laurent (2000), Facing Misuses of History, v: *Misuse of History*, Strasbourg: Council of Europe, str. 26.

¹⁴⁷ LIPPMAN ABU-LUGHOD, Janet (1998), The World-System Perspective in the Construction of Economic History, v: *World History, Ideologies, Structures, and Identities*, Massachusetts, Oxford: Blackwell Publishers, str. 69-80.

¹⁴⁸ VEYNE, Paul (1990), Kako pišemo zgodovino: pojem intrige, v: *Vsi Tukididovi možje. Sodobne teorije zgodovinopisja*, Ljubljana: Knjižnica revolucionarne teorije Krt, str. 40-41.

¹⁴⁹ LUTHAR, Oto (2005), Boj za zgodovino, *Delo, Sobotna priloga*, 23. aprila, str. 10.

¹⁵⁰ Ibid., str. 11.

¹⁵¹ LIPPMAN ABU-LUGHOD, Janet (1998), The World-System Perspective in the Construction of Economic History, v: *World History, Ideologies, Structures, and Identities*, Massachusetts, Oxford: Blackwell Publishers, str. 73.

Skrajna stališča gredo celo tako daleč, da zanikajo kakršnekoli meje med znanostjo in drugimi oblikami spoznanja, kot so religija, magija itd.¹⁵² Jeanette Winterson v knjigi *Oranges Are Not the Only Fruit* govori o problematiki pisanja zgodb: “Seveda to ni celotna zgodba, je pa način zgodbe; mi naredimo zgodbo. Gre za način razlage univerzuma pri čemer ostane univerzum nepojasnjen ... Vsak ki pove zgodbo, jo pove drugače, da bi nas opomnil, da zgodbo vsak vidi drugače ... Ljudje radi ločujejo med pripovedovanjem zgodb, ki ni dejstvo in tistim, ki velja za dejstvo ... Pogosto je zgodovina sredstvo zanikanja preteklosti. Zanikanje preteklosti je zanikanje poskusa njene integritete. Gre za poskus oblikovanja preteklosti tako, da ustreza našim željam. Vsi smo po malem zgodovinarji.”¹⁵³

Poleg izpraševanja in problematiziranja znanstvenosti zgodovine je sodobno historiografijo v največji meri zaznamovalo še vključevanje novih tematik v področje proučevanja. Širjenje področja historične obravnave pa je bilo povezano tudi konceptualnimi spremembami. Najlaže nove spremembe spremljamo na primeru analovskega gibanja v zgodovinopisju. Peter Burke piše o treh fazah analovskega gibanja. V prvi fazi, ki je trajala od dvajsetih let do 1945, je gibanje bilo boj proti tradicionalni zgodovini, politični zgodovini in zgodovini dogodkov. Po drugi svetovni vojni se je začela druga faza, v kateri so se uveljavili različni koncepti, predvsem *struktura* in *konjunktura* (zgodovina dogodkov, zgodovina konjunktur in zgodovina dolgega trajanja) in različne metode (znamenita *serialna zgodovina* sprememb dolgega trajanja). Tretja faza se je začela leta 1968. Zanj je značilna fragmentacija. V zadnjih dvajsetih letih pa so se nekateri člani skupine obrnili od socio-ekonomske k socio-kulturni zgodovini, drugi pa ponovno odkrivajo politično zgodovino in celo naracijo. Vodilne ideje *Analov* so bile: substitucija tradicionalne naracije dogodkov s problemsko usmerjeno analitično zgodovino. Prišlo je do vzpostavitve zgodovine cele vrste človeških aktivnosti, ki nadomesti politično zgodovino. Zgodovina začne sodelovati z drugimi vedami: geografijo, sociologijo, psihologijo, ekonomijo, lingvistiko, socialno antropologijo itd.¹⁵⁴

Analovsko gibanje (Bloch) je izhod iz tradicionalnega zgodovinopisja videlo v tematizaciji celotnih družbenih procesov v njihovem spreminjanju ter v preseganju dogodkovne zgodovine, kar naj bi odločilno pripomniglo k temu, da je preučevanje preteklosti na koncu (vsaj v nekaterih okoljih) preraslo v zgodovino civilizacij oz. *totalno zgodovino*.¹⁵⁵

V petdesetih letih je prišlo do oživljanja regionalne zgodovine v Franciji in Angliji. Navdušenje francoskih zgodovinarjev za kvantitativne metode in njihov obrat od teh metod k mikrozgodovini in antropologiji sta šla vstric tudi z gibanji v ZDA. Zgodovinarji mentalitet usmerjajo svojo pozornost na odpor proti družbenim pritiskom. Najpomembnejše točke v razvoju zgodovine *Analov* so: problemsko orientirana zgodovina, primerjalna zgodovina, historična psihologija, geozgodovina, zgodovina dolgega trajanja, serialna zgodovina, historična antropologija.¹⁵⁶

V šestdesetih letih so se v ZDA zbrali okrog nove levice (*New Left*) zgodovinarji, ki so se zakopali v preučevanje historičnih vzrokov rasizma, nacionalizma, imperializma in

¹⁵² BAHOVEC, Eva D. (1991), Opomba o šoli in njeni avtonomiji, v: *Šola in učitelj na vajejih države*, Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov, str. 127-132.

¹⁵³ LIPPMAN ABU-LUGHOD, Janet (1998), *The World-System Perspective in the Construction of Economic History*, v: *World History, Ideologies, Structures, and Identities*, Massachusetts, Oxford: Blackwell Publishers, str. 72.

¹⁵⁴ BURKE, Peter (1993), *Revolucija v francoskem zgodovinopisju – Anali 1929-89*, Ljubljana: Škuc, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, str. 8-9 in LUTHAR, Oto (1997), *Mojstri in muze. Kaj in zakaj je zgodovina?* Ljubljana: Modrijan, str. 62.

¹⁵⁵ LUTHAR, Oto (1997), *Mojstri in muze. Kaj in zakaj je zgodovina?* Ljubljana: Modrijan, str. 62.

¹⁵⁶ BURKE, Peter (1993), *Revolucija v francoskem zgodovinopisju – Anali 1929-89*, Ljubljana: Škuc, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, str. 115-119.

zapostavljanja žensk. Znova se je razvnela tudi razprava o tem, kaj je v zgodovinopisju mit in kaj je resnica. Najvplivnejši predstavnik te razprave je bil Hayden White, ki je opozarjal, da so historične pripovedi bistven in nepogrešljiv interpretacijski element.¹⁵⁷

Koncept socialne zgodovine je v sedemdesetih letih prevladoval do tem mere, da se mu je morala prilagoditi tudi pojmovna zgodovina, tako kot pozneje zgodovina vsakdanjega življenja, ena najbolj priljubljenih usmeritev v času po koncu sedemdesetih let.¹⁵⁸

Konjunktorna zgodovina se je osredotočala predvsem na preučevanje nihanj ekonomskih trendov, zgodovino *sensibilites et des sentiments* in na zgodovino mentalitet. Slednja je postala v sedemdesetih in osemdesetih letih 20. stoletja pravi modni trend in se je razvijala z novjšimi metodami leksikografske in semantične analize.¹⁵⁹

To, kar je v zgodovinopisju novo, je, da je vse postalo zgodovinsko. Mirovanje so npr. stoletja dolgo dojemali kot nekaj nezgodovinskega. Le sprememba je bila historična. Zgodovinsko je bilo tisto gibanje, ki je človeške skupnosti, prek razvoja nacionalnih držav, vodilo k napredku. Starejša zgodovina pa je imela nalogo, da spozna civilizacije, ki so bile predhodnice in učiteljice teh nacionalnih držav Evrope. Ko je čas prenehal veljati za odločujoč kriterij, se je zgodovinska veda odprla najbolj raznovrstnim pojavom in neskončnemu številu dogodkov.¹⁶⁰

Sodobna zgodovina je totalna in ne opisuje zgolj političnih dogajanj in vojaških dejstev, temveč se ukvarja z vsemi ravnmi človeškega življenja v preteklosti. Hkrati pa zgodovina ne zaupa več izoliranemu dejstvu samemu, ampak jih obravnava v širšem kontekstu in skuša razumeti širše razloge določenih zgodovinskih dogajanj.¹⁶¹ Napredek torej ni samo v odkrivanju novega materiala, temveč tudi v novem branju odkritega.¹⁶²

V sodobno zgodovinopisje se uvrščajo nove vrednote, ki so se v zahodni Evropi uveljavljale že v 70-ih letih in se nanašajo na probleme mirovnštva, globalizacije, feminizma, anti-rasizma in na podlagi katerih se v zgodovinopisju odpirajo nova polja zanimanja in raziskovanja.¹⁶³ Pod vplivom feminističnega gibanja je nastala zgodovina žensk in zgodovina spolov.¹⁶⁴ Sodobno zgodovinopisje je začelo razkrivati tudi problematiko življenja drugih do tedaj v historiografiji marginaliziranih družbenih skupin: otrok, mladine, starejših, izseljencev ...

Danes se razvija mikrozgodovina, zgodovinska antropologija, kulturna zgodovina, zgodovina okolja ... Proučuje se vpliv geografskih dejavnikov na raznovrstnost kulturnega razvoja, različnih kulturnih elementov od jezika, religije do zgodovine.¹⁶⁵ Gre za pestrost v področjih in metodah historičnega raziskovanja, ki v največji meri zaznamuje zadnje obdobje.¹⁶⁶

¹⁵⁷ LUTHAR, Oto (1997), *Mojstri in muze. Kaj in zakaj je zgodovina?* Ljubljana: Modrijan, str. 67-69.

¹⁵⁸ Ibid., str. 70.

¹⁵⁹ Ibid., str. 62-63.

¹⁶⁰ FURET, François (1990), Družboslovne metode v proučevanju zgodovine in "histoire totale", v: *Vsi Tukididovi možje. Sodobne teorije zgodovinopisja*, Ljubljana: Knjižnica revolucionarne teorije Krt, str. 59.

¹⁶¹ LUCAS, F.J. (1970), Drei akute Fragen zum Geschichtsunterricht, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 7, str. 398.

¹⁶² LA CAPRA, Dominick (1990), Retorika in zgodovina, v: *Vsi Tukididovi možje. Sodobne teorije zgodovinopisja*, Ljubljana: Knjižnica revolucionarne teorije Krt, str. 141.

¹⁶³ DAVIES, Ian (1999), What has Happened in the Teaching of politics in Schools in England in the Last Three Decades, and Why?, v: *Oxford Review of Education*, št. 1-2, str. 125-141.

¹⁶⁴ BERGMANN, Klaus (2002), *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht*, Schwalbach: Wochenschau Verlag, str. 20.

¹⁶⁵ VON LAUNE, Theodore H. (1998), World History and Cultural Relativism, v: *World History, Ideologies, Structures, and Identities*, Massachusetts, Oxford: Blackwell Publishers, str. 220-221.

¹⁶⁶ BERGMANN, Klaus (2002), *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht*, Schwalbach: Wochenschau Verlag, str. 20.

Prišlo je tudi do razvoja pojmovne zgodovine in do proučevanja spreminjanja vsebine posameznih pojmov v zgodovini ter do preverjanja dolgoročnega razvoja pomensko bogatih besed in konceptov. Reinhart Koselleck se je vpisal v zgodovino zgodovinopisja kot utemeljitelj konceptualne ali pojmovne zgodovine, utemeljene na pojmovno (analitski) historični metodi. Po njegovem mnenju ima svojo zgodovino danes že skoraj vse: "človeško delovanje in trpljenje, politična praksa, gotovost razodetja, visoka in popularna literatura, dramatika in likovna umetnost – vse je posredovano skozi historično izkustvo."¹⁶⁷ Na podlagi teh spoznanj danes zgodovinarjev ne zanima samo, kdo so bili ljubljenci Ludvika XIII., zanima jih predvsem, kdo je sploh to – ljubljenec.¹⁶⁸

Z novimi zgodovinskimi tokovi v svetu je prišlo do mnogih novih spoznanj tudi slovensko zgodovinopisje. Razkriti in kritično obravnavani so bili nekateri miti, ki jih je skonstruirala slovenska historiografija v preteklosti. Peter Vodopivec omenja mitologijo o tisočletnem slovenskem podložništvu. Ta samozaničevalna predstava o lastni zgodovini je nastala v 19. stoletju, med drugim s politiko postopno uveljavljajočega se slovenskega meščanstva, ki je pozivalo k boju proti tisočletnemu podložništvu in narodni osvoboditvi ter se je tudi s pomočjo zgodovinopisja prenesla v 20. stoletje. Temelji pa na treh predpostavkah. "Po prvi je t.i. »slovensko« plemstvo po propadu Karantanije postopoma izginilo, na slovensko ozemlje pa so se z uveljavitvijo vzhodno-frankovskih oblik fevdalizma preselili tuji fevdalni gospodje, ki so zavladali nad slovenskimi kmeti. Po drugi so bile novo naseljene tuje plemiške družine zvečine nemške in je imel torej konflikt med plemstvom in slovenskimi podložniki tudi nacionalno naravo. Po tretji sta bila nemško cesarstvo in nato habsburška monarhija za Slovence tuji državi in so Slovenci v obeh živeli pod tujo »nadvlado«."¹⁶⁹ Vodopivec ugotavlja, da je bila predstava o Slovencih kot narodu kmetov izzvana v osemdesetih in devetdesetih letih, ko so začeli posamezniki, zlasti Sergij Vilfan opozarjati, da ta teza še zdaleč ni točna.¹⁷⁰ Mit o zgodnji, tragično izgubljeni slovenski svobodi pa je bil v zgodovinopisju omajan predvsem po zaslugi Petra Štiha.¹⁷¹ Slovenci so bili namreč zgodovinsko gledano zastopani v vseh slojih prebivalstva, čeprav resda v najmanjši meri v plemstvu, zato pa veliko bolj v meščanstvu, kjer njihove prisotnosti nikakor ni mogoče meriti le po njihovi jezikovni praksi. Hierarhija jezikov v prednacionalni državi po ugotovitvah Vodopivca ni temeljila v narodnem temveč v socialnem razlikovanju. Tako je za Ljubljano 17. stoletja veljalo, da se v mestu govori štiri jezike: latinščino so govorili duhovniki in »izobraženci«, italijanščina je bila jezik trgovcev, jezik deželne in mestne uprave je bila nemščina in jezik nižjih mestnih slojev kranjščina, kar pa seveda nikakor ne pomeni, da so bili Slovenci le med pripadniki nižjih mestnih slojev.¹⁷²

¹⁶⁷ LUTHAR, Oto (1999), Čemu še zgodovinopisje? K Pretekli prihodnosti v slovenščini, v: *Pretekla prihodnost. Prispevki k semantiki zgodovinskih časov*, Ljubljana: Studia humanitatis, str. 374.

¹⁶⁸ VEYNE, Paul (1990), Kako pišemo zgodovino: pojem intrige, v: *Vsi Tukididovi možje. Sodobne teorije zgodovinopisja*, Ljubljana: Knjižnica revolucionarne teorije Krt, str. 35-36.

¹⁶⁹ VODOPIVEC, Peter (2003), Zgodovinski miti in šolska zgodovina, v: *Vloga mitov pri proučevanju slovenske zgodovine*, Ljubljana: Društvo učiteljev zgodovine Slovenije, str. 9.

¹⁷⁰ VILFAN, Sergij (1993), *Slovenci – kmečki narod?*, Seminar slovenskega jezika, literature in kulture, Ljubljana, str. 229-243, najdeno v: VODOPIVEC, Peter (2003), Zgodovinski miti in šolska zgodovina, v: *Vloga mitov pri proučevanju slovenske zgodovine*, Ljubljana: Društvo učiteljev zgodovine Slovenije, str. 9.

¹⁷¹ ŠTIH, Peter (2002), Nacionalizacija zgodovine in nastanek sovražnih predstav o sosedih, v: *Slovensko-nemški (avstrijski) primer, Avstrija-Slovenija, Preteklost in sedanjost*, Ljubljana-Celovec: Cankarjeva založba-Založba Wieser, str. 35-46, v: VODOPIVEC, Peter (2003), Zgodovinski miti in šolska zgodovina, v: *Vloga mitov pri proučevanju slovenske zgodovine*, Ljubljana: Društvo učiteljev zgodovine Slovenije, str. 8.

¹⁷² VODOPIVEC, Peter (2003), Zgodovinski miti in šolska zgodovina, v: *Vloga mitov pri proučevanju slovenske zgodovine*, Ljubljana: Društvo učiteljev zgodovine Slovenije, str. 9.

Podobno netočna kot trditev, da so bili Slovenci le podložniki in kmetje, je po mnenju Vodopivca tudi ugotovitev, da so bili plemiči tujci, zvečine Nemci ali Italijani. “Nesporno je /.../, da so se vodilne plemiške družine, ki so v srednjem veku dobile svojo posest na s Slovenci poseljenem ozemlju, priselile od drugod, iz bavarskega, frankovskega in drugega nemškega prostora, toda to velja tudi za plemstvo v drugih habsburških deželah in delno za plemstvo drugod po Evropi (sami Habsburžani so končno prišli iz Švice). Plemiči, ki so več generacij živeli v pokrajinah, kjer so imeli svoja posestva, pa seveda tam niso bili več tujci, temveč domačini, ki so z ostalimi deželani delili občutke deželne pripadnosti in celo postali najbolj vneti zagovorniki posebnih deželnih interesov in pravic. V tej zvezi ne moremo pozabiti, da plemstvo v slovenskih deželah tudi kasneje, v času modernih nacionalnih gibanj v 19. stoletju zvečine ni zagovarjalo izrazito nemških nacionalnih pogledov in je celo v dvajsetem stoletju, vse do /.../ druge svetovne vojne, kljub nemški govoricu zastopalo bolj stanovsko in pokrajinsko kot nacionalno stališče.”¹⁷³

Tretja je po ugotovitvah Vodopivca trditev, da so Slovenci od izgube lastne samostojnosti v zgodnjem srednjem veku živeli pod tujimi vladarji in v tuji državi. “Prepoznavnejše oblike državnega domoljubja in državne pripadnosti lahko /.../ sledimo šele od začetkov oblikovanja moderne države, zaupanje v vladarja, ki se bo zavzel za svoje podložnike in preprečil nasilje nad njimi, pa je tudi med preprostimi ljudmi opaziti že prej, med drugim tudi v času kmečkih uporov v 16. stoletju /.../,”¹⁷⁴ ko so se kmetje obračali na cesarja, ker so ga imeli za svojega vladarja in so od njega pričakovali zaščito. Od konca 18. stoletja dalje vse bolj jasno in odkrito izražana lojalnost habsburški vladarski hiši in državi pa kaže, da na Slovenskem habsburškega cesarstva tudi v tem obdobju niso doživljali kot tujo, temveč kot svojo državo. Po letu 1848 oz. 1861 se kljub slovenskemu narodnemu gibanju v tem pogledu ni nič spremenilo. Cislajtanija kljub nemški nadvladi ni bila nikoli nemška nacionalna država in Slovenci so jo vse do zadnjih let prve svetovne vojne imeli za svojo domovino – domovino, ki ji sicer marsikaj manjka in jo je treba temeljito preoblikovati, toda domovino, ki se ji ne kaže kar tako odpovedati. Sintagma o habsburški monarhiji – ječi narodov – ima sicer res korenine v prvi polovici 19. stoletja, toda v slovenskem okolju se je kot stereotipna ocena razmer v cesarstvu uveljavila šele v času napetih nacionalnih odnosov v drugi polovici 19. stoletja, v šoli pa sploh šele po letu 1918, ko Habsburžanov ni bilo več na oblasti.¹⁷⁵

Vse do leta 1991 in razsula komunistične Jugoslavije je bil po mnenju Vodopivca razširjen mit o zgodnjersrednjeveški slovenski državnosti in da je bilo narodnega podložništva konec s propadom habsburške države. Tako komunistični ideologi kot zgodovinarji pa so delno že v tridesetih letih in zlasti po drugi svetovni vojni nasproti tezi o slovenskem podložništvu postavili tezo o dokaj izjemni, občudovanja vredni upornosti slovenskega kmeta in delavca. Zlasti v sedemdesetih letih so si kar sledile publikacije in razprave na obe temi. Te so bile odsev vse bolj negotovih aktualnih političnih razmer, ne pa posledica kompleksnega premisleka preteklih tokov in dogodkov.¹⁷⁶

¹⁷³ Ibid., str. 9-10.

¹⁷⁴ Ibid., str. 10.

¹⁷⁵ Ibid., str. 10.

¹⁷⁶ Ibid., str. 10.

Pregled sprememb v zgodovinski znanosti od konca 19. do začetka 21. stoletja

V času od konca 19. do začetka 21. stoletja je bila zgodovinska znanost obogatena z mnogimi novimi spoznanji, ki so bistveno spremenila pogled zgodovinarjev na preteklost. Tradicionalno zgodovinopisje se je ukvarjalo predvsem s politično zgodovino in z obravnavo posameznih za politično zgodovino pomembnih osebnosti. Prevladujoča oblika pisanja zgodovine je bila pripoved o političnih in vojaških dejanjih velikih mož. Čeprav je bil ta način zgodovinopisja ogrožen že v času razsvetljenstva z obravnavo družbene zgodovine, pa je politična zgodovina ohranila svoj primat zaradi nove historične paradigme v 19. stoletju, ki jo je uveljavila Rankejeva zgodovinska šola. Šlo je za uveljavljanje znanstvene metodologije historiografije in načela zgodovinske objektivnosti, zaradi česar je bila nepolitična zgodovina sprva izključena iz nove akademske discipline. Ob koncu 19. stoletja pa je bila prevlada politične zgodovine že večkrat izzvana s kulturno in ekonomsko zgodovino, pa tudi s področji drugih ved. Značilnost Rankejeve zgodovinske šole je tudi, da je uveljavila pojmovanje, da je znanstveno objektivna le tista zgodovina, ki je časovno odmaknjena od sodobnosti.

Marksistično zgodovinopisje je izhajalo iz dialektičnega materializma in zagovarjalo načelo objektivnosti v historiografiji. Ne glede na načelo objektivnosti pa je marksistično zgodovinopisje predstavljalo pretekla obdobja kot prehajanje od manj razvitih družbenih sistemov k bolj razvitim. V obravnavi je dajalo prednost predvsem novejši zgodovini, ker naj bi le ta omogočala razpoznavanje razvojnih tendenc za prihodnost. Poleg politične zgodovine se je marksistična historiografija ukvarjala še z družbeno zgodovino, v kateri je iskala dokaz za prehajanje družb od manj razvitih k bolj naprednim družbam, pri čemer je na mesto najbolj naprednih družb ustoličila komunistično urejene družbe.

Sodobno zgodovinopisje je opustilo vero v objektivnost, zaradi česar se odreka dokončnim interpretacijam in ne verjame več, da podatki govorijo sami zase. Ugotavlja namreč, da je že izbor problema in načina znanstvenega raziskovanja rezultat vrednostno zaznamovane presoje. Skrajna stališča celo zanikajo obstoj meja med znanostjo in drugimi oblikami spoznanja, kot so religija, magija itd. Poleg dvoma v znanstvenost zgodovinopisja je za novejšo historiografijo značilna še širitev kroga obravnavanih pojavov preteklosti. Sodobna historiografija je postala totalna v tem smislu, da raziskuje vse, kar zadeva človeško življenje v preteklosti. Poleg tega pa ne zaupa več izoliranim dejstvom samim, ampak jih obravnava v širšem kontekstu in skuša razumeti širše razloge za določena zgodovinska dogajanja. Sodobna historiografija problematizira tudi pojmovni aparat, s katerim zgodovinopisci razpolagajo, ter na ta način preverja dolgoročni razvoj pomensko bogatih besed in konceptov. Sodobno zgodovinopisje razkriva mite in stereotipe, ki so se uveljavili v historiografiji ter razloge zanje.

Spremembe v didaktiki, pedagogiki in psihologiji od konca 19. do začetka 21. stoletja

Pri prenosu vsebin zgodovinske znanosti v šolsko zgodovino se vključujejo znanosti, kot so didaktika zgodovine, pedagogika in psihologija, ki s svojimi dognanji bolj ali manj vplivajo tudi na pisce učbenikov. Prav te družboslovne znanosti podajajo odgovore na vprašanja o psihološki zrelosti učencev, njihovi zmožnosti za dojetje posameznih vsebin, načinih

podajanja znanja, vrednotah, ki jih morajo učenci ponotranjiti itd.¹⁷⁷ Tako kot smo se z ideologijo srečali v okviru zgodovinske znanosti, so tudi te družboslovne znanosti skupki konceptov, verovanj in vrednot, ki so organizirani v določene lingvistične kode in ki zgodovinsko krožijo znotraj partikularnih diskurzivnih polj. Gre za nadaljevanje tistega, kar imenuje Foucault humanistične znanosti v šolskih praksah – teorije o otrokovem razvoju in spreminjajoče se pedagoške tehnike.¹⁷⁸

Pri vplivu didaktike, pedagogike in psihologije na nastajanje učbenikov je potrebno upoštevati, da se je spreminjala psihološka struktura učencev skozi čas, da so se verjetno spreminjale njihove sposobnosti in njihove navade v vsakdanjem življenju, kar je bistveno vplivalo na njihovo delo pri pouku zgodovine. Tako kot se je od konca 19. do začetka 21. stoletja spreminjala teorija, ki je opredeljevala miselne sposobnosti učencev, so se spreminjale tudi generacije učencev samih. V obdobjih miru in materialnega blagostanja so imeli otroci več časa za dodatno učenje doma, kar je bistveno pripomoglo k oblikovanju in izboljšanju njihovih miselnih sposobnosti. Učenci, ki so se ukvarjali s problemi vojne in revščine, pa so v prostem času svojo pozornost preusmerili v reševanje svojih eksistenčnih vprašanj in niso imeli časa ukvarjati se z domačim učenjem učne snovi, saj jih je šola življenja zaposlovala v polni meri.

Didaktika, pedagogika in psihologija do druge svetovne vojne

Pojem tradicionalnega pouka zgodovine in tradicionalne didaktike zgodovine se je po ugotovitvah Štefana Trojarja uveljavil v didaktični literaturi hkrati z reformnimi težnjami po modernizaciji družboslovnega pouka. Oznaka tradicionalna didaktika zgodovine je splošna, saj vključuje vse tiste specifične variante konkretnih didaktičnih struktur šolske zgodovine, ki so se izoblikovale v 19. in so trdoživo vztrajale do srede 20. stoletja. Mnogo tradicionalnih didaktičnih elementov pa se je ohranilo tudi v sodobnih zasnovah pouka, v učnih načrtih in učbenikih.¹⁷⁹

Tradicionalna didaktika zgodovine je izhajala iz prepričanja, da morajo identifikacijski modeli temeljiti na zgodovinskih osebnostih. Takšen koncept zgodovine je vključeval zgodovinsko dogajanje preko posameznikov (redkeje posameznic), ki so bili pomembni agenti dogajanja. Celotna slika zgodovine je bila osredotočena na osebnosti v tolikšni meri, da je bilo v veliki meri prezrto socialno dogajanje in spremembe na socialnem, gospodarskem področju. V končni fazi je šolska zgodovina porajala občutek, kot da na teh področjih ni bilo nikakršnih sprememb v zgodovini.¹⁸⁰

V šoli 19. stoletja je bila naloga učbenikov, da tekstovno konkretizirajo uradne učne programe v skladu z ustrezno znanstveno sistematiko. Zato je v učbenikih prevladovala besedna razlaga. Učenci so se iz takih učbenikov učili z branjem in ponavljanjem besedila, kar je ustrezalo temeljnemu načelu tistega časa: *Repetitio est mater studiorum*. Vloga učbenikov je bila v tradicionalnem pouku predvsem v tem, da je predstavljal knjigo, iz katere so se učenci

¹⁷⁷ ANWEILER, Oskar (1978), Die Bedeutung des Elementaren und das Problem der Vereinfachung im Verhältnis von Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht, v: *Geschichtsunterricht ohne Zukunft?* Stuttgart: Ernst Klett Verlag, str. 248-260.

¹⁷⁸ DONALD, James (1992), Znanilci prihodnosti: šolanje, podvrženje in subjektivacija, v: *Vzgoja med gospostvom in analizo*, Ljubljana: Krt, str. 141-181.

¹⁷⁹ TROJAR, Štefan (1993), Sodobni pogledi na pouk zgodovine: reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih, Ljubljana: DZS, str. 9.

¹⁸⁰ STREIFFELER, Friedhelm (1978), Zur lerntheoretischen Grundlegung der Geschichtsdidaktik, v: *Geschichtsunterricht ohne Zukunft? : Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, str. 102-127.

samostojno učili, ko so prišli domov.¹⁸¹ Didaktično oblikovanje učbenikov je ustrezalo ravni didaktične teorije tistega časa, v kateri so prevladovali didaktični materializem in vse njegove negativne posledice, kot so verbalizem, formalizem, dogmatizem itd.¹⁸² Poleg tega se je tradicionalno pojmovanje pouka zgodovine nanašalo predvsem na posredovanja tistega zgodovinskega znanja, ki bo prispevalo k vzgoji učencev v vzorne bodoče državljane.¹⁸³

Didaktiki šolske zgodovine so imeli pomisleke in zadržke do sodobne zgodovine. Zlasti so poudarjali, da sodobna zgodovina še ni znanstveno proučena, da v njej prevladujejo kratkoročne in pragmatične politične težnje. Manjkata ji časovna distanca in znanstvena objektivnost. Zaradi ozkih, kratkoročnih pogledov in politične dinamike so njene sinteze površne, subjektivistične in znanstveno nestabilne. Poleg dvomov v znanstveni značaj sodobne zgodovine pa so se državni forumi bali tudi prodora demokratične miselnosti, odpiranja aktualnih nacionalnih, socialnih in drugih vprašanj pri pouku sodobne zgodovine.¹⁸⁴

V 19. stoletju so bili učbeniki posebne nacionalne šolske knjige, ki so nudile določeni populaciji učencev sistematizirano strokovno znanje. Šolske teme so bile le skrajšane in zgoščene znanstvene teme. Zato so bili učbeniki preobremenjeni z zgodovinskimi informacijami in dogajanjem, imeni, letnicami, podrobnimi opisi dogajanj, kar imenujemo enciklopedizem ali didaktični materializem.¹⁸⁵

V prostoru habsburške monarhije je leta 1884 Gustav Rusch izdal metodiko pouka zgodovine, ki je dobila uradno priznanje avstrijske države in ki je dejansko predvsem didaktika pouka zgodovine. Rusch pripisuje pomembno vlogo narodni zgodovini, ki je po njegovem mnenju "neizčrpna zakladnica človeških značajev, življenskih situacij itd. in zato »dobra šola za spoznanje človeka«." ¹⁸⁶ Zlasti poudarja Rusch pomen zgodovinske personifikacije in navaja vrsto vzornikov iz politike in vojne zgodovine, ki imajo vlogo za razvijanje moralnih lastnosti učencev in pri oblikovanju njihovega značaja. "Glede na mnogonacionalni značaj avstrijskega imperija terja razvijanje »požrtvovalnega patriotizma do svojega naroda in do lastne države«." ¹⁸⁷ Rusch se v svoji metodiki zavzema tudi za strukturalno tematizacijo in za analitično proučitev viškov zgodovinskega procesa.¹⁸⁸ Rusch je opozarjal tudi na potrebo po temeljitem izboru učne snovi in je nasprotoval enciklopedizmu.¹⁸⁹

Poznavanje antične civilizacije je v 19. stoletju igralo pomembno vlogo, saj je bilo sredstvo razlikovanja srednjih in višjih slojev družbe od nižjih v 19. stoletju.¹⁹⁰ Pedagog **Wilhelm Humboldt** je proučevanju antične, še zlasti starogrške zgodovine in kulture v šoli pripisoval pomembno vzgojno vrednost.¹⁹¹ Terjal je elitno šolo, didaktično utemeljeno na pridobitvah

¹⁸¹ VRBETIĆ, Marija (1983), *Kako poučavati – kako učiti istoriju: prilozi metodici nastave istorije*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, str. 10.

¹⁸² POLJAK, Vladimir (1974), *Didaktika*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 10.

¹⁸³ NICHOL, Jon & DEAN, Jacqui (2003), Writing for Children: History Textbooks and Teaching Texts, v: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, št. 2, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journalstart.htm> (15.12.2004).

¹⁸⁴ TROJAR, Štefan (1993), Sodobni pogledi na pouk zgodovine: reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih, Ljubljana: DZS, str. 69.

¹⁸⁵ TROJAR, Štefan (2000), Glavne značilnosti novejših učbenikov zgodovine, v: *Temeljne prelomnice preteklih tisočletij*, Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije, str. 315-321.

¹⁸⁶ TROJAR, Štefan (1993), Sodobni pogledi na pouk zgodovine: reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih, Ljubljana: DZS, str. 24.

¹⁸⁷ Ibid.

¹⁸⁸ Ibid., str. 25-28.

¹⁸⁹ Ibid., str. 25.

¹⁹⁰ DONALD, James (1992), Znanilci prihodnosti: šolanje, podvrženje in subjektivacija, v: *Vzgoja med gospostvom in analizo*, Ljubljana: Krt, str. 170.

¹⁹¹ POTOČNIK, Dragan (1997), Vzgoja in pouk zgodovine, v: *Pedagoška obzorja*, št. 3-4, str. 132.

antičnega obdobja. Kot filozof deist je nasprotoval proučevanju »barbarske« zgodovine srednjega veka, še posebej pa krščanstvu in cerkveni zgodovini. Prepričan je bil, da je »grški duh« zrasel iz narave in ljudstva in dal globinska duhovna spoznanja. Proučevanje antične, še zlasti starogrške zgodovine in kulture v šoli, naj bi prispevalo k humanističnemu osmišljenju življenja učencev, k samospoznavanju in ponotranjenju. Humanistične vrednote naj bi bile nasprotje krščanski ideologiji in sodobnemu političnemu barbarstvu. »Idealno grštvo« naj bi bilo osnova vzgoje pri oblikovanju telesno in duhovno skladne, celovite osebnosti. Antika naj bi dajala mlademu človeku življenjsko radost, življenjsko silo in prispevala k oblikovanju življenjskih vrednot, ki imajo trajno, nadčasovno veljavo. Ob antičnih temah o kulturnem življenju naj bi se na modelih vzornikov oblikovale mlade, uravnovešene in vsestranske osebnosti.¹⁹²

Pod vplivom filozofske paradigme romantizma so se didaktični napotki šolske zgodovine osredotočali na državno politično in vojaško dogajanje.¹⁹³ Težišče je bilo na predstavitvi teh pojavov in poleg tega ni bilo nikakršnih primerjav, analiz vzrokov in posledic. Tabu tema didaktike zgodovine je bil tudi tehnološki razvoj, način proizvodnje, gospodarski procesi, razvoj gospodarskih panog, problemi tržnega gospodarstva, kakovostni premiki v družbenih gospodarstvih, gibanje socialne demokracije, delavsko in sindikalno gibanje.

Po letu 1918 so se v didaktiki zgodovine pojavile nove zahteve, ki so temeljile na prizadevanju, *„da dobi zgodovinski pouk tudi primerno sociološko podlago. Šolska zgodovina naj ne bi bila samo zgodovina junakov pesti in orožja, vitezev in kraljev, slavošpev idejam in njenim »nositeljem«, ampak šolska zgodovina naj prikaže predvsem ali vsaj v prvi vrsti gospodarski razvoj ljudske družbe in posameznih razredov, zgodovino človeškega dela in trpljenja v posameznih dobah ...”*¹⁹⁴

Do sprememb v pojmovanju didaktike zgodovine v slovenskem prostoru je prišlo, ko je leta 1924 Fr. Fink napisal Posebno ukoslovje zgodovinskega pouka na osnovnih šolah. V njem graja *„vtepanje golih imen vladarjev in letnic in zapiše, da te metode v šolah še do dandanes niso iztrebili docela.”*¹⁹⁵

Fink navaja kot naloge zgodovinskega pouka: *„zbujajmo blaga čustva kakor spoštovanje in ljubezen do vladarja, do domovine in očetnjave. Prikazujmo jim zglede za hrabrost, požrtvovalnost, velikodušnost itd. ter vplivajmo tako na razvoj značaja. Učimo jih spoštovati vse to, kar so nam pridobili naši predniki z lastno močjo in srčno krvjo, ter utrjujmo voljo in veselje, da hočejo razširiti to podedovano imetje in uresničiti prevzete zgodovinske ideje. Zanimajmo naše učence za domačo zgodovino in jih obenem navajajmo, kako jim je ceniti domovino, domače šege in običaje, domači jezik itd., da se pozneje ne vdajajo tujim vplivom.”*¹⁹⁶ Glavne zahteve do zgodovine v osnovnem šolstvu opredeljuje Fink takole: *„Obravnava najvažnejših podatkov iz domače zgodovine in iz zgodovine očetnjave s posebnim ozirom na gojitev in utrditev ljubezni do naroda in domovine, do države in vladarske rodovine. Podavanje slik iz splošne zgodovine, v kolikor je ta v zvezi z našo narodno zgodovino ali kjer govori o osebah in dogodkih, ki so bili osobito važni za razvoj človeštva.*

¹⁹² TROJAR, Štefan (1993), Sodobni pogledi na pouk zgodovine: reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih, Ljubljana: DZS, str. 21-22.

¹⁹³ Ibid., str. 35.

¹⁹⁴ ŽERJAV, Albert (1937), Sodobni zgodovinski pouk: izbrana poglavja iz posebne didaktike zgodovinskega pouka v ljudskih, meščanskih oziroma nižjih srednjih šolah v teoriji in praksi, Ljubljana: Slovenska šolska matica, str. 52.

¹⁹⁵ FINK, Fr. (1924), Posebno ukoslovje zgodovinskega pouka na osnovnih šolah, Ljubljana: Slovenska šolska matica, str. 3.

¹⁹⁶ Ibid., str. 6.

*Bistveni podatki o dolžnostih in pravicah državljanov, o ustavi in upravi naše države ter o njenih socialnih uredbah in napravah.*¹⁹⁷

Finkova napotila se nanašajo na različno selekcioniranje zgodovinske snovi za učence in učenke: *“Dečkom ugaja drugačna snov ko deklicam. Dečkom prikazujemo poleg kulturne zgodovine zlasti hrabre bojevnike, značajne in požrtvovalne može, pripovedujemo jim o političnih dogodkih, ustavnih stremljenjih itd. Pri deklicah poudarjamo bolj verske in npravne zgodovinske dogodke, govorimo z njimi o vzornih ženskih značajih, bodisi da jih najdemo na prestolih ali v navadnih razmerah (n.pr. majka Jugovičev, kosovska deklica, Mila Gojsaliča, Katarina Frankopanka itd.), nadalje o umetnikih in njih delovanju, o kulturnih preporoditeljih itd.*¹⁹⁸

Fink navaja, da se v *“modernem zgodovinskem pouku čimdalje bolj upoštevajo zgodovinski viri. Najvažnejši izmed njih so združeni v posebnih učnih knjigah, v zgodovinskih čitankah, nekaj so jih sprejeli tudi v navadne šolske čitanke.*¹⁹⁹

V obdobju med obema vojnama je na Slovenskem izšlo tudi delo Alberta Žerjava *Sodobni zgodovinski pouk: izbrana poglavja iz posebne didaktike zgodovinskega pouka v ljudskih, meščanskih oziroma nižjih srednjih šolah v teoriji in praksi*. V tem delu avtor graja frazeologijo v zgodovinskih učnih tekstih, ker po njegovem mnenju *“ne prevladuje frazeologija v nobenem predmetu tako močno in dosledno kakor v šolskih »učbenikih« za zgodovinski pouk, pa naj so to zgodovinski opisi in sestavki v čitankah ali kje drugje ... S takimi teksti težko podpiramo ali razvijamo zgodovinsko mišljenje in čustvovanje, smisel za zgodovino in njene nauke, pa naj dela učitelj v zgodovinskih urah s polno paro svojega lastnega pedagoškega razuma ...*²⁰⁰

Zanimiva je tudi Žerjavova ugotovitev: *“Neko leto sem poučeval zgodovino brez knjig, četudi so imeli dijaki predpisane učne knjige, toda ko sem se zanimal, koliko učencev je vkljub temu prečitalo predpisano knjigo v celoti, sem dobil porazne izsledke: izmed 46 učencev je učbenik prečitalo samo 7 za zgodovino bolj res nadarjenih dečkov, ostali so sicer začeli čitati, pa so mnogi še tisto uro zaprli knjigo ter se je niso več dotaknili.*²⁰¹

Albert Žerjav v svojem delu vključuje poglavje *Mladinoslovne meje in možnosti zgodovinskega pouka*. V njem skuša opredeliti sposobnosti učencev posamezne starosti za učenje zgodovine. V prvem in drugem razredu osnovne šole naj bi bili učenci prostodušni ali fantastični realisti, v šoli pa naj bi za to starost spoznavali predmet domoznanstvo. V tretjem in četrtem razredu naj bi bili učenci misleči realisti in zanje naj bi bil primeren koncentracijsko-pripovedovalni zgodovinski pouk, v katerem naj bi bila učna snov epizirana in novelizirana. V petem in šestem šolskem letu naj bi bili učenci predpubertetni misleči realisti in zanje naj bi veljal strokovno-pripovedovalni zgodovinski pouk, v katerem naj bi snov še vedno epizirali, hkrati pa že razvrščali dogodke kronološko. V sedmem in osmem razredu osnovne šole naj bi bili učenci v puberteti in zanje naj bi bil primeren strokovno-opisovalni zgodovinski pouk, v katerem naj bi bilo izražanje abstraktno, s pregledi, primerjavami in širšimi obravnavami, vendar naj bi bil poudarek na državljanški vzgoji.²⁰²

¹⁹⁷ Ibid., str. 7.

¹⁹⁸ Ibid., str. 16.

¹⁹⁹ Ibid., str. 35.

²⁰⁰ ŽERJAV, Albert (1937), *Sodobni zgodovinski pouk: izbrana poglavja iz posebne didaktike zgodovinskega pouka v ljudskih, meščanskih oziroma nižjih srednjih šolah v teoriji in praksi*, Ljubljana: Slovenska šolska matica, str. 32.

²⁰¹ Ibid., str. 33.

²⁰² Ibid., str. 76, 77.

Didaktika, pedagogika in psihologija v obdobju socialistične Jugoslavije

Po drugi svetovni vojni so v didaktiko zgodovine uvajali novo idejno usmeritev, ki je temeljila na marksistični historiografiji, zaradi česar so se sprva opirali na spoznanja ruskih pedagogov. Metodika Gitisa je bila v srbohrvaščino prevedena že leta 1946 (Metodika osnovne nastave istorije). V uporabo pa so prišli dokaj togi ruski učbeniki zgodovine.²⁰³

Slovenska didaktika zgodovine se je v nadaljnjem razvoju naslonila na spoznanja Zahodne Evrope, kar se je dogajalo hkrati z odpiranjem Jugoslavije zahodu. Ne glede na ideološko usmerjenost v socialističnem obdobju, je didaktika zgodovine prevzemala številna gledanja, ki so se skladala s tistimi v zahodnem svetu.

Že v sedemdesetih letih so se didaktiki zgodovine začeli soočati tudi z dejstvom, da učencem tradicionalno zasnovani učbeniki ne ustrezajo več. Pripovedni teksti in neproblematično zasnovane vsebine niso več pritegnili pozornosti učencev. Vsakdanje življenje se je v veliki meri spremenilo z vstopanjem množičnih medijev in posledično se je to pokazalo tudi v šoli. Vse to je teoretike sililo v zahteve po uvajanju problemsko zastavljenih vsebin, ki so spodbujale učence k lastnemu razmišljanju in ne več zgolj k memoriranju.²⁰⁴

V sedemdesetih letih 20. stoletja so didaktiki zgodovine šolski zgodovini v zahodni Evropi postavili nove cilje in zahteve. Šolska zgodovina naj ne bi bila več zgolj skupek podatkov, imen in letnic. Pri oblikovanju šolske zgodovine naj ne bi več enostavno preslikavali znanstvene zgodovine v učbenike, ampak bi morali upoštevati še nekatere druge dejavnike. Zgodovinski podatki naj bi bili v šoli predstavljeni na tak način, da bi vzbudili zanimanje odraščajoče mladine za zgodovino, za delo s historičnimi dokumenti in za raziskovanje zgodovine. Cilj naj ne bi bil več posredovanje samoumevnih podatkov, temveč vključevanje zgodovine v t.im. *social studies*. Social studies je koncept okvirnega predmeta družboslovnega pouka, ki povezuje posamezne družboslovne predmete in sicer zgodovino, geografijo, sociologijo in ekonomiko.²⁰⁵ Pojavile so se tudi zahteve po uravnoteženju nacionalne in obče oziroma svetovne zgodovine, po vključevanju socialne in kulturne zgodovine v dotedaj prevladujočo politično zgodovino, izogibanju preobilici podatkov in težnji k zgodovinskim sintezam, poskus večjega povezovanja zgodovinskih, geografskih, socioloških in drugih družboslovnih znanj, preseganje shematsko kronološkega pristopa k zgodovinski snovi.²⁰⁶ Poleg koncepta social studies se je že v šestdesetih letih razvilo tudi razlikovanje med kronološko zasnovano in problemsko zasnovano zgodovino v šoli.²⁰⁷

Waltraut Küppers je konec sedemdesetih let raziskoval zanimanje odraščajoče mladine za posamezna obdobja v zgodovini in za posamezne zvrsti zgodovine. Za učence od 6. do 12. razreda osnovne šole je ugotovil, da imajo skupna zanimanja. Vsi učenci so kazali posebno nagnjenost k poznavanju zgodovinskih osebnosti, od zgodovinskih obdobjih jih je najbolj zanimala antika, od zgodovinskih zvrsti pa kulturna zgodovina. Najteže so učenci dojemali socialno in politično zgodovino ter državno-pravno tematiko. Zlasti mlajši učenci so pokazali

²⁰³ ZGONIK, Mavricij (1968), *Zgodovina v sodobni šoli*, Ljubljana: DZS, str. 41.

²⁰⁴ RUMPF, Horst (1978), Stereotype Vereinfachungen im Geschichtsunterricht. Beobachtungen zur Feinstruktur von Unterrichtsinhalten, v: *Geschichtsunterricht ohne Zukunft? Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, str. 277-294.

²⁰⁵ TROJAR, Štefan (1993), Sodobni pogledi na pouk zgodovine: reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih, Ljubljana: DZS, str. 52.

²⁰⁶ SÜSSMUTH, Hans (1978), *Geschichtsunterricht ohne Zukunft? : Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, str. 13-28.

²⁰⁷ TROJAR, Štefan (1993), Sodobni pogledi na pouk zgodovine: reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih, Ljubljana: DZS, str. 53.

nerazumevanje vsebin socialne in politične zgodovine. Zanimanje za zgodovinske osebnosti naj bi izhajalo iz primarne socializacije otrok, ki se dogaja v družini in jo otrok navadno v največji meri prejme od svojih staršev. Kot so bili otroku starši vzor v času primarne socializacije, tako so mu tudi zgodovinske osebnosti vzor v obdobju sekundarne socializacije. Zlasti so učenci izrazili naklonjenost zgodovinskim osebnostim kot so vladarji, vojskovodje, voditelji, ne pa tudi zakonodajalcem. Državno-politične sposobnosti so se pokazale za učence nedojemljive, nerazumljive in posledično tudi nezanimive.²⁰⁸ Küppersova spoznanja na slovenske učbenike zgodovine niso vplivala, saj so se le-ti v osemdesetih letih in tudi kasneje ogibali opisovanju in poudarjanju posameznih osebnosti v zgodovini.

Nezainteresiranost mladine in otrok za sodobno zgodovino razlaga Waltraut Küppers z načinom razmišljanja mladih, po katerem naj bi ti sledili aspektom preteklosti in prihodnosti, medtem ko naj bi bila zanje sedanost tuj in nedoumljiv koncept. Mladi morajo najprej doumeti sebe, da bi lahko sebe in obstoječo družbeno realnost mislili in doumeli.²⁰⁹ Po tej razlagi morajo mladi najprej doseči določeno miselno in socialno zrelost, na podlagi katere razvijejo zanimanje za sodobno zgodovino. Večinski tok didaktike zgodovine na Slovenskem pa se je usmeril v drugo mnenje, ki poudarja pomen aktualizacije, ker naj bi ta prispevala k poglobljenemu razumevanju razvoja sodobnih družbenih pojavov in obrazložitvi sodobnosti. Proučevanje dolgoročnih gospodarskih procesov v preteklosti naj bi pomagalo razreševati odprta aktualna vprašanja in odkrivati razvojne težnje v bodočnosti. Na ta način naj bi šolska zgodovina mlade tudi aktivirala za proučevanje preteklosti.²¹⁰ Učbeniki slovenskih avtorjev iz socialističnega obdobja so bili izrazito pod vplivom teh prepričanj in so namenili obravnavi sodobne zgodovine večji delež pozornosti kot katerikoli učbeniki, ki so izšli prej ali pozneje.

Primernost posameznih vsebin za razvojno fazo učencev je v sedemdesetih analiziral Richard Freyh. Ugotovil je posebno zanimanje mlajših učencev za starejšo zgodovino, zlasti za antično obdobje in ga povezal s teorijo, po kateri je otrokov razvoj podoben razvoju človeške civilizacije. Ontogeneza naj bi bila ponovitev filogeneze. Tudi otroci naj bi se razvijali od mitičnega mišljenja k znanstvenemu racionalnemu mišljenju, od enostavnega h kompleksnemu.²¹¹ Tudi Freyhova dognanja niso odmevala v slovenski didaktiki zgodovine, ki je dajala prednost obravnavi sodobnosti pred starejšimi zgodovinskimi obdobji.

Problematika učenčevega razumevanja tekstov in posredovanih znanj se je razvijala predvsem okrog Piagetove teorije kognitivnega razvoja, ki govori o tem, da se v starosti 12 let pojavi nova kvaliteta mišljenja – formalno logično mišljenje. Pri reševanju problemov je oblika mišljenja ločena od njegove realne osnove. Posameznik ne razmišlja več le v obsegu realno možnega, ampak v obsegu idealno možnega. Lahko manipulira z idejami o hipotetičnih situacijah, si predstavlja vse možne odnose med podatki, ki jih ima na voljo o neki stvari, oblikuje hipoteze, analizira in deduktivno sklepa. Na podlagi tega mišljenja naj bi učenci razumeli tudi daljše stavke in abstraktne izraze.²¹²

²⁰⁸ KÜPPERS, Waltraut (1978), Der Zugang des Schülers zum Geschichtlichen. Fakten und Interpretation, v: *Geschichtsunterricht ohne Zukunft?: Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, str. 30-50.

²⁰⁹ Ibid.

²¹⁰ TROJAR, Štefan (1993), Sodobni pogledi na pouk zgodovine: reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih, Ljubljana: DZS, str. 61.

²¹¹ FREYH, Richard (1978), Zum Problem der Entwicklungsphasen im Geschichtsunterricht, v: *Geschichtsunterricht ohne Zukunft?: Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, str. 51-64.

²¹² PUKLEK, Melita (1996), Učenje pojmov in učbeniki na prehodu s konkretno-logične na formalnogično stopnjo mišljenja, v: *Sodobna pedagogika*, št. 5-6, str. 291-293.

Zahodna didaktika je utemeljila v 70-ih letih tudi študij primera pri pouku zgodovine. Primer pri tem ne predstavlja zanimivega izseka iz zgodovine, ampak gre za primer, ki vsebuje vse elemente značilne tudi za sorodne primere tega pojava in je v tem smislu reprezentativen. Teorija vključuje tudi zanimivo izhodišče, ki lukenj v znanju ne obsoja, ampak jih odobrava, ker v končni fazi zaradi preobsežnosti znanstvene snovi šolsko znanje tako ali tako ne more ponuditi popolnoma celovitega znanja, temveč zgolj selektivno znanje.²¹³ Glavni razlog za vpeljavo študij primerov je prav strah pred prezasičenostjo učnega procesa z obilico učne snovi. Študije primerov omogočajo koncentracijo na enem reprezentativnem primeru, hkrati pa ne omogočajo popolnega zgodovinskega in časovnega pregleda.²¹⁴ Teorija študije primera oziroma eksemplaričnega pouka je bila razvita na primeru poučevanja fizike, torej predmeta, ki se v metodah poučevanja in v učnih ciljih močno razlikuje od zgodovine. Iz tega so tudi izhajale kritike te teorije. Posledično vnašajo študije primera posploševanje v zgodovino, ki sestoji iz kompleksnih in edinstvenih pojavov.²¹⁵ Selekcija učne snovi na podlagi eksemplarne teorije je imela precej privrženecv v 70-ih letih. Gre za oblikovanje otokov znanja, ki se osredotočajo na najbolj pereče problemske točke določene epohe.²¹⁶ Zaradi številnih pomanjkljivosti, med katerimi je zlasti pomanjkljiv občutek za čas in za zgodovinska obdobja, problematičnost iskanja tipičnega in reprezentativnega v zgodovini, pa je imela ta teorija tudi številne nasprotnike.²¹⁷

V slovenskem prostoru je v šestdesetih letih izšla didaktika zgodovine Josipa Demarina, ki je uvajala številne ideološko obarvane zahteve v šolsko zgodovino. Pomembno vlogo je pripisovala razvijanju jugoslovanskega socialističnega patriotizma in nacionalnega ponosa, pa tudi sovraštva do sovražnikov svobode in neodvisnosti domovine. Velik poudarek je bil na razvijanju čustvenosti. Učenci naj bi sočustvovali z mukami in trpljenjem in se navduševali za junaštva zgodovinskih osebnosti v bojih za obstoj in svobodo narodov, ponosni naj bi bili na junaštvo jugoslovanskih narodov v dobi revolucije in boja zoper *okupatorja in njegove izdajalce*. Otroci naj bi se poglobili v ljudske junake iz časa boja proti okupatorjem v drugi svetovni vojni. Učenci naj bi gojili ljubezen "do junaških akcij partizanskih skupin in NOV, do jugoslovanske ljudske armade pod vodstvom KPJ s tovarišem Titom na čelu."²¹⁸ Pri obdelavi zgodovinskega gradiva naj bi učenci socialističnega obdobja razvijali tudi estetska čustva. Opazovali naj bi kulturno zgodovinske objekte in predmete ter preko tega razvijali estetiko.²¹⁹

Demarinova didaktika je uvajala prepričanje, da so zgodovinska dogajanja v medsebojni odvisnosti in povezanosti, zato je bil namen pouka zgodovine buditi v učencih zavest o neprekinjenem gibanju in razvijanju človeške skupnosti, prikazati ekonomsko podlago družbe, težnje in boj človeka za napredek in za pravičnejše odnose med ljudmi. Nacionalna zgodovina je veljala še za posebej pomembno in je skušala prikazati boj jugoslovanskih narodov za nacionalni obstoj v preteklosti zoper *osvajalce in izkoriščevalce*. Ta boj je bil

²¹³ BARTHEL, Konrad (1978), Das Exemplarische im Geschichtsunterricht, v: *Geschichtsunterricht ohne Zukunft? : Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, str. 136-158.

²¹⁴ ROHLFES, Joachim (1978), Funktionsziele. Zur Frage des exemplarischen Lernens im Geschichtsunterricht, v: *Geschichtsunterricht ohne Zukunft? : Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, str. 159-177.

²¹⁵ WAGNER, Gisela (1978), »Exemplarisch« oder »Thematisch«. Versuch einer Begriffserklärung, v: *Geschichtsunterricht ohne Zukunft? : Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, str. 178-186.

²¹⁶ Ibid.

²¹⁷ LÖW, Gerhard (1978), Formen des Elementaren im Geschichtsunterricht. Ein Versuch begrifflicher Klärung, v: *Geschichtsunterricht ohne Zukunft? Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, str. 261-276.

²¹⁸ DEMARIN, Josip (1964), *Pouk zgodovine v osnovni šoli*, Ljubljana: DZS, str. 14-16.

²¹⁹ Ibid., str. 16-17.

prikazan kot izključno obrambnega in pravičnega značaja za ohranitev jezika in kulturnih vrednot. Za socialistično družbo pa je veljalo, da v njej ni izkoriščanja in ne zatiranja. S poglobljanjem v preteklost jugoslovanskih narodov, zlasti v NOB naj bi učenci dojeli veličino žrtev za svobodo in neodvisnost domovine. Učenci naj bi poznali vsa dejstva, ki pomagajo razumeti rast in ureditev kakega naroda.²²⁰

Po Demarinovem pisanju je bilo treba pri pouku zgodovine ostro nastopati zoper mehanično učenje zgodovinskih dejstev ter vplivati na učence, da postopoma vedno bolj odkrivajo notranjo povezavo pojavov in splošno zakonitost zgodovinskega razvoja. Učence naj bi prevzemala zavest in ljubezen za vse, kar je v zgodovini progresivno in človeško, pa tudi sovraštvo do tistega, kar je bilo in kar je reakcionarno in nehumano. Namen zgodovinskih ur je bil razvijati globoka čustva za trpljenje izkoriščanih ljudskih množic. Junaštvo stoletnih bojev jugoslovanskih narodov zoper osvajalce, *gnusna sredstva in okrutnosti*, s katerimi so dušili upore in ljudske vstaje, je bilo potrebno izkoristiti za idejno politično vzgajanje učencev. V progresivnem razvoju človeške družbe naj bi bili boji in spopadi med zatiranimi in zatiralci nujno potrebni, da je prišlo do napredka na vseh področjih družbenega življenja. Pri pouku zgodovine je bilo potrebno poudarjati stalno povezavo med bojem jugoslovanskih narodov v preteklosti in njihovimi pridobitvami v socialistični družbi, ki so bile posledica revolucije: državna neodvisnost, ljudska oblast, bratstvo in edinstvo, demokratična svoboda, agrarna reforma, delavsko samoupravljanje ...²²¹

V socialističnem obdobju je veljalo, da otroci do devetega leta starosti še niso zreli za doživljanje preteklosti in za pojasnjevanje zgodovinskih dejstev in dogodkov. V dobi od 9. do 11. leta pa naj bi učenci že jasneje razlikovali določene časovne predstave, vstopili v *svet resničnosti* in zrelo doživljali zgodovinske osebnosti in njihova dela. Ti otroci naj bi ljubili junaštvo, vztrajnost, borbenost in druge oblike bojev jugoslovanskih narodov. V obdobju od 11. do 12. leta pa naj bi otroci razvili specialna konkretna zanimanja. V času od 12. do 15. leta starosti pa naj bi otroci razvili *enostavne abstraktne interese*, se zanimali za življenjepise in spomine ter kritično presojali zgodovinske osebnosti. Sposobni naj bi bili globljega razmišljanja in poiskati vzroke zgodovinskim dogodkom.²²²

Naloga zgodovine je bilo tudi pridobivanje pozitivnih navad in običajev, kot je moralno obnašanje, produktivno delo za splošno ljudsko korist, oblikovanje navad izražanja, branja in analiziranja zgodovinskega teksta in zgodovinskih slik, navaditi se grafično prikazovati in uporabljati zgodovinske zemljevide.²²³

Učenci naj bi si prisvajali v največji meri tista zgodovinska dejstva, ki so polna razburljivih akcij, ki so jih izvajale *močne in velike osebnosti*. Taka dejstva naj bi emocionalno vplivala na otrokovo duševno življenje. Učenci naj bi se vživljali v vojna in revolucionarna dogajanja, si z domišljijo zamišljali potek dogodkov, dejanj in junaštev bojevnikov. Taka zgodovinska dejstva naj bi ustvarjala žive predstave v učencih in zajemala vso njihovo duševnost. Manj pa naj bi jih zanimala dejstva s področja uprave, zakonodaje, družbenega življenja, državne ureditve idr., ker pri tem ni dramatičnosti, gibljivih akcij in naj bi jih učenci le težko dojeli. Prisvajanje zgodovinskega gradiva naj bi bilo pri otrocih vezano na stopnjo njegove

²²⁰ Ibid., str. 8-20.

²²¹ Ibid., str. 12-13.

²²² Ibid., str. 23-24.

²²³ Ibid., str. 14.

konkretnosti, dramatičnosti in emocionalnosti. Otroci naj bi slabo razlikovali postranskost od glavnega.²²⁴

Pri prikazovanju vzročnih povezav naj bi bili učenci pogosto nagnjeni k temu, da pojasnjujejo mnoga dejstva z značajem in voljo posameznikov in prikazujejo namesto objektivne subjektivno vzročnost.²²⁵

V socialističnem obdobju se je uveljavilo prepričanje, da se psihološke osnove učencev višjih in nižjih razredov osnovne šole razlikujejo. Presojanja zgodovinskih dogodkov iz politično-ekonomskega in družbenega vidika naj bi bili zmožni učenci šele v dobi pubertete, ko naj bi bili sposobni misliti abstraktno in kritično. V predpubertetni dobi pa naj bi učenci zgodovinske dogodke presojali bolj s kulturnega vidika. Šele v pubertetni dobi naj bi nastala potreba samostojnega kritičnega presojanja na podlagi povezave zgodovinskih dejstev v večjo celoto, kar naj bi omogočalo, da se v učencih razvijejo predstave o času in pojmovanje o kronologiji v splošnem.²²⁶

Mirjana Gross je že v sedemdesetih letih v didaktiko v jugoslovanskem prostoru vnašala dognanja zahodne znanosti in opozarjala na potrebo po povezovanju zgodovinske znanosti z drugimi družboslovnimi znanostmi in po vnašanju nove problematike tudi v šolsko zgodovino. Gre za zgodovino boleznih, odnosa ljudi do življenja in smrti, demografskih sprememb, materialnih pogojev, gospodarske rasti, razdelitve in potrošnje dobrin, spreminjanja cen, valov ekonomskih konjunktur, procesov socializacije, zgodovino družbene in psihološke strukture in procesov, družinske strukture, socialne mobilnosti, družbene neenakosti, razrednih bojev, socialne hierarhije in ugleda, zgodovino elit, interesnih organizacij, pokrajin, mest in naselij, kriminala, kolektivnih mentalitet, ideologij, sistemov verovanja, življenjskih stilov, oralnih kultur, demaskulinizirana zgodovina (ženske, otroci in mladostniki v zgodovini), običajev, zgodovino izobraževanja, književnosti, umetnosti, znanosti, religij, političnih institucij, oblik politične oblasti ... Tudi Bogo Grafenauer je predlagal prehod od politične zgodovine k celoviti zgodovini in odkrivanje novih tem (odnos razviti-nerazviti svet, gospodarsko-družbena delitev sveta, družba in tehnika v zgodovini, razredni boji, zgodovina političnih sistemov).²²⁷

V sedemdesetih in osemdesetih letih se je v didaktični literaturi veliko pojavljal programiran pouk in programiranje učnega gradiva.²²⁸ Posledično so se pojavili tudi delovni zvezki za področje zgodovine.

Mavricij Zgonik je leta 1968 izdal delo *Zgodovina v sodobni šoli*, v katerem ugotavlja, da je glavna funkcija zgodovine v šoli idejnopolični vidik. Ena prvih dolžnosti zgodovinskega pouka in učbenikov je postala odkrivati mladini vse, kar je *progresivnega in človeškega*, ter opozarjati na vse, kar *razvoj zatira in je nehumano*. Pomembno je postalo *“sočustvovanje s tlačanimi in izkoriščanimi množicami in ljudstvi ter občudovanje njih boja za svobodo in neodvisnost; /da se učenci/ vzljubijo idejo svobode in enakopravnosti; /razvijejo/ spoštovanje delovnih množic in jugoslovanski socialistični partiotizem ter čustvo bratstva in enotnosti jugoslovanskih narodov.”*²²⁹

²²⁴ Ibid., str. 25-26.

²²⁵ Ibid., str. 26-27.

²²⁶ Ibid., str. 26-27.

²²⁷ RENDIĆ-MIOČEVIĆ, Ivo (1989), *Didaktičke inovacije u nastavi povjesti*, Zagreb: Školska knjiga, str. 17-18.

²²⁸ Ibid., str. 24-31.

²²⁹ ZGONIK, Mavricij (1968), *Zgodovina v sodobni šoli*, Ljubljana: DZS, str. 48.

Zgonik poudarja posvečanje večje pozornosti novejši zgodovini.²³⁰ V svojem delu nastopa proti zgodovinskemu fakticizmu in historicizmu ter “*verbalističnemu balastu, ki pasivizira učence, tako da snov sprejemajo mehanično, nedoživeto in nekritično.*”²³¹ Kritično nastopa proti *vulgarno marksističnemu* konceptu zgodovine, ki vodi v *sociološke sheme in ideološke kalupe, sociologiziranje* ter v slabo poznavanje zapletenosti zgodovinskih dejstev. Hkrati svari pred *puhlimi zgodovinskimi frazami, kondenziranimi posnetki* in golimi abstrakcijami ter neutemeljenimi posplošitvami v učbenikih.²³²

V sedemdesetih in osemdesetih letih je na Slovenskem o didaktiki zgodovine pisal Tomaž Weber, ki je v slovenski prostor vnašal mnogo novih spoznanj predvsem kot avtor in soavtor številnih učbenikov ter drugih učil. Izdal je tudi priročnik *Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli*, v katerem je sintetično podal svoja številna spoznanja s področja didaktike zgodovine.²³³

Didaktika, pedagogika in psihologija v samostojni Republiki Sloveniji

V zadnjih 20 letih se je razširila razprava med tistimi, ki vidijo poglobitni smisel zgodovine v šoli v poučevanju o pomembnih dogodkih ter spremembah v nacionalni, evropski in svetovni zgodovini, in tistimi, ki trdijo, da je poglobitni smisel poučevanja zgodovine v šoli v razvijanju sposobnosti za kritično interpretiranje in razumevanje zgodovinskih dogodkov ter da je vsebina učbenikov le sredstvo za doseg tega cilja.²³⁴

Didaktika zgodovine poudarja, da lahko dober pouk zgodovine pomaga mladim, da razvijejo intelektualno avtonomijo ter poučen in odgovoren skepticizem. Zgodovina bi morala učence naučiti veččin dekodiranja, analiziranja, ocenjevanja veljavnosti informacij, ki so jim posredovane, skratka razviti prepričanje naj ne sprejemajo informacij nekritično.²³⁵

Cilj zgodovine v šoli po mnenju sodobne didaktike zgodovine je prispevati k učenčevemu razumevanju sodobnega družbenega življenja preko poznavanja preteklosti ter aktivnega razmišljanja o procesih in pojavih ter njihovi primerjavi s sodobnostjo.²³⁶ “Na ta način naj bi učenci postali kritično misleči in samostojno razmišljajoči ter bi v zgodovini lahko poiskali tudi nasvete in pomoč pri razreševanju odprtih in perečih, svojih in drugih sodobnih vprašanj.”²³⁷

Današnja vloga predmeta zgodovina je po mnenju Danijele Trškan bistveno drugačna od tradicionalne vloge zgodovine, ki je prevladovala do 19. stoletja do devetdesetih let 20. stoletja. Od mladih ne zahteva le “učinkovite uporabe ustreznega faktografskega znanja, ampak teži k razvijanju sposobnosti zavedanja zgodovinskih konceptov, sposobnosti razlikovanja in ocenjevanja različnih interpretacij in mnenj ter sposobnosti vrednotenja in

²³⁰ Ibid., str. 74.

²³¹ Ibid., str. 59-62.

²³² Ibid., str. 59-62.

²³³ WEBER, Tomaž (1981), *Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli*, Ljubljana: Državna založba Slovenije; WEBER, Tomaž (1973), *Metodični napotki za pouk zgodovine v osmem razredu osnovne šole*, Ljubljana: DZS; WEBER, Tomaž (1977), *Praksa zgodovinskega pouka v osnovni šoli*, Ljubljana: Državna založba.

²³⁴ STRADLING, Robert (2004), *Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja*, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 20.

²³⁵ HAYDN, Terry (2003), *Zgodovina, državljanstvo in raznolikost*, v: *Državljska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine*, Ljubljana: i2 družba za založništvo, izobraževanje in raziskovanje d.o.o., str. 63-71.

²³⁶ TRŠKAN, Danijela (2002), *Nova vloga predmeta zgodovina v sedanji Evropi*, v: *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 73.

²³⁷ VODOPIVEC, Peter (1991), *K razpravi o novi vsebinski zasnovi zgodovine v šoli*, *Zgodovinski časopis*, št.1, str. 115-122, v: TRŠKAN, Danijela (2002), *Nova vloga predmeta zgodovina v sedanji Evropi*, v: *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 74.

interpretacije virov kot zgodovinskih dokazov.”²³⁸ Na eni strani je po ugotovitvah Danijele Trškan vloga zgodovine, da mladi razumejo preteklost in vzroke za sodobne probleme, razvijejo čut za identiteto (lokalno, nacionalno, evropsko) ter spoštujejo kulturno dediščino. Na drugi strani pa je predmet zgodovina usmerjen bolj k aktivnemu procesu študija zgodovine, to je zbiranju, analiziranju, vrednotenju, ugotavljanju vrednosti in pristranskosti pri različnih virih informacij, ter s tem kritični uporabi različnih zgodovinskih virov. Poleg tega pa je pomembna vloga zgodovine tudi, da pripravlja učence za samostojno raziskovanje, nadaljnji študij zgodovine ter za demokratično sodelovanje in državljanstvo.²³⁹

Sodobna didaktika po pisanju Margarete Dörr poudarja pomen usposabljanja učencev za kritično razmišljanje in za razločevanje med racionalnimi in iracionalnimi utemeljitvami in razlagami. Sposobnost kritičnega mišljenja je nujno pogojena s sposobnostjo vzročnega utemeljevanja pojavov. Poleg tega se mora učenec naučiti razumeti, da je mogoče zgodovinske dogodke razumeti različno, glede na to iz katerega zornega kota jih obdelujemo. Prav sposobnost presojanja zgodovine iz različnih kotov pripomore h kritičnosti učencev. Zgodovinske osebnosti morajo znati učenci ocenjevati iz najrazličnejših vidikov. Cilj takšnega poučevanja zgodovine je predvsem, da učenci razumejo, da ocene ne izhajajo iz zgodovine same, pač pa so odvisne od vidika iz katerega jih motrimo in ocenjujemo, ki pa je prav tako zgodovinsko in družbeno pogojen.²⁴⁰

Nov cilj predmeta zgodovina v šoli je po pisanju Danijele Trškan obvarovati učence preko zgodovinske zavesti pred političnimi in drugimi manipulacijami. Zgodovina naj tudi nauči učence pravilno vrednotiti njihove dosežke in uspehe. Spodbuja naj učence k cenjenju teženj in dosežkov ljudi na estetskem, znanstveno-tehničnem in družbenem področju, spodbuja duhovni, moralni in kulturni razvoj učencev ter jih pripravlja za nadaljnje učenje in delovanje v družbi. Poleg tega pa naj bi zgodovina prispevala tudi k boljšemu razumevanju, toleranci, zaupanju med posamezniki in evropskimi narodi.²⁴¹ Pri učencih je potrebno gojiti skeptičen odnos do zgodovinskih virov. Učenci morajo vedeti, da vsi zgodovinski viri niso povsem zanesljivi in jih je zato potrebno preverjati, tako njihovo verodostojnost, kot tudi verodostojnost informacij, ki nam jih posredujejo.²⁴²

Kot negativno plat vrednostne obarvanosti znanja sodobni pisci omenjajo indoktrinacijo, manipuliranje, nacionalistična in šovinistična znanja, ideološko obremenjeno znanje. Pozitivni pol temu predstavlja moralno-etično presojanje dimenzij raznih pojavov, ki vsebuje spoštovanje do narave, ljudi in rezultatov njihovega dela, ki vzdržuje pozitiven odnos do okolja ipd. V povezavi s tem je Rifkin opozoril na razliko med *kontrolirajočim* in *empatičnim* – *vživljajočim* se znanjem. Prvo želi povečati moč nad naravo in soljudmi, bogastvo, tekmovalnost, prizadeva si h kratkoročni učinkovitosti, k obvladovanju in zmanjševanju raznolikosti, k centralizaciji moči, je nasilno in gospodovalno; drugo - empatično – se vživlja v vse oblike in zakonitosti življenja, je ohranjajoče in odgovorno do prihodnosti, sodelujoče (sinergično), nenasilno, poudarja kvalitativno nad kvantitativnim. Kritičnost je ena od osnovnih lastnosti znanja v prihodnosti. Pri tem ne gre za to, da bi bili učenci a priori proti

²³⁸ TRŠKAN, Danijela (2002), Nova vloga predmeta zgodovina v sedanji Evropi, v: *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 65.

²³⁹ Ibid., str. 64-76.

²⁴⁰ DÖRR, Margarete (1972), Didaktische und methodische Konzeption des Lehrplans für Geschichte, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 6, str. 344.

²⁴¹ TRŠKAN, Danijela (2002), Nova vloga predmeta zgodovina v sedanji Evropi, v: *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 66-67.

²⁴² MAYER, Ulrich (1976), Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse: zur empirischen Untersuchung fachspezifischer Kommunikation im historisch-politischen Unterricht, Stuttgart: E. Klett, str. 61.

posredovanim znanjem, ampak da se navadijo biti kritični do argumentov in virov znanja, da jih tehtajo, presojajo njihovo zanesljivost.²⁴³

Sodobna didaktika zgodovine poudarja pomen vzgoje učencev za demokratično družbo tudi preko zgodovinskih vsebin. Učenci se morajo preko vsebin in metod šolske zgodovine naučiti kritičnega mišljenja in odgovornosti do družbe. Prav zato bi se morala šolska zgodovina ogibati povečevanja posameznih zgodovinskih osebnosti in kultu osebnosti velikih mož v zgodovini. Zgodovina bi morala v primeru zgodovine posameznikov posluževati kritičnega vrednotenja njihovih dejanj in iz različnih vidikov osvetliti njihova življenja.²⁴⁴ Po drugi strani pa Bodo von Borries ugotavlja, da fascinacija učencev z zgodovino ne temelji na konkretnih zgodovinskih spoznanjih, ampak na željah po vznemirljivih senzacijah in nevarnih pustolovščinah, predvsem pa na identifikaciji z junaki in močjo. Zgodovina je po njegovem mnenju fundamentalno povezana z dnevnim sanjarjenjem, fantazijo in željami, ki ne pomenijo le nadomestne zadovoljitve ampak tudi eksperimentiranje z mišljenjem, razmišljanjem o načinu življenja. O vsem tem nas v največji meri prepričujejo moderne računalniške igrice, ki temeljijo deloma tudi na kvazihistorični domišljiji (vitezi, kavboji in indijanci, plemena, arhetipski junaki in princeze, bojevniki itd.).²⁴⁵ Število vzorcev, ki privlačijo učence, je po prepričanju Borriesa majhno: junaki in zli antitijunaki, modreci in puhoglavci, osvoboditelji, divji možje. Značilno za vse te vzorce je, da imajo arhetipski karakter. Vse to govori o tem, da so zgodovinske zgodbe naslednice sag in pravljic ter predhodnice dejanske zgodovine. Njihova funkcija je osebni razvoj, mentalno zorenje, spodbujanje fantazije in fikcionalnega mišljenja. Vsemu temu bi lahko rekli tudi biblioterapija.²⁴⁶

Gre torej za dva pogleda na vključevanje zgodovinskih oseb v šolsko zgodovino. Na eni strani je želja po izogibanju povečevanja zgodovinskih posameznikov, po drugi strani pa je ravno to tisto, kar učence najbolj privlači.

Poleg zahtev po razvijanju kritičnega mišljenja pri učencih sodobna didaktika zgodovine poudarja potrebo po vključevanju najrazličnejše tematike v šolsko zgodovino. Pisci v svetu opozarjajo na celovitost ali holističnost znanja, meddisciplinarno povezanega znanja, ki zajame glavna področja civilizacije in daje celovito zaokroženo podobo sveta, človeka ter narave. Prav tej celovitosti pa vse bolj specializirani znanstveniki niso vedno kos. Gre za mrežno, sistemsko mišljenje, ki je sposobno zajeti hkratna vzajemna součinkovanja vrste pojavov v naravi in v družbi.²⁴⁷

Še nikoli prej ni bil spekter zgodovinskih tem, ki jih priporoča didaktika zgodovine, tako širok, kot je to prav danes, saj je izpostavljen in dojemljiv za najrazličnejše impulze in področja človeškega življenja.²⁴⁸ Tradicionalna tematizacija je dajala odločilno vlogo zgodovinskemu dogajanju, spremembam in spopadom ter predstavitvi teh dogajanj. Sodobna

²⁴³ MARENTIČ-POŽARNIK, Barica (1992), Učbeniki so namenjeni učencem, v: *Učbeniki danes in jutri. Prispevki s srečanja avtorjev učbenikov 11. septembra 1991*, Ljubljana: DZS, str. 24.

²⁴⁴ HOLL, Karl (1970), Geschichtsunterricht für eine demokratische zukunftsorientierte Gesellschaft, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 8, str. 490.

²⁴⁵ BORRIES, Bodo von (1999), Notwendige Bestandaufnahme nach 30 Jahren?, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 5/6, str. 272.

²⁴⁶ Ibid.

²⁴⁷ MARENTIČ-POŽARNIK, Barica (1992), Učbeniki so namenjeni učencem, v: *Učbeniki danes in jutri. Prispevki s srečanja avtorjev učbenikov 11. septembra 1991*, Ljubljana: DZS, str. 22.

²⁴⁸ ROHLFES, Joachim (2001), Geschichtsdidaktik – Geschichtsunterricht, Teil I, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 7/8, str. 445-468.

didaktika pa zahteva strukturalno zasnovo tem, ki omogoča tudi poglobljeno sociološko, ekonomsko analizo ter analizo družbenih razmer, stanj, gospodarskih in socialnih struktur.²⁴⁹

Moderna didaktika zgodovine je morala sprejeti nova področja historičnega zanimanja, kakor npr. zgodovina žensk, zgodovina okolja, zgodovina vsakodnevnega življenja, delo, pomeni, občutki, čustva, mladostništvo, otroštvo, zdravje, bolezen, migracije, vera in religija, revščina, oblačila, moda, stanovanjske razmere, potovanja, ljubezen, zakonska zveza, zgodovina neevropskih kulturnih krogov, kot jih najdemo na Kitajskem, v Indiji, Afriki, Južni Ameriki.²⁵⁰

Sodobna didaktika skuša po mnenju Petra Vodopivca uveljavljati tudi nov pristop k selekciji historiografskega materiala. Ta teži k obravnavanju tisočletne zgodovinske stvarnosti po »velikih« temah in problemih in temelji na realističnem spoznanju, da vsega, kar se je zgodilo, preprosto ni več mogoče povedati. Zato je bolje predstaviti izbrane zgodovinske tokove in prelomne situacije, jih primerjati med seboj in popisati v daljšem časovnem loku, bralca pa spodbuditi k razmišljanju o njihovi naravi, o nešteti možnostih človekovega bivanja ter tako posameznikovega kot kolektivnega odzivanja na okolje, na čas in na vsakokratno zgodovinsko resničnost.²⁵¹

Brezosebno kronološko potovanje skozi prostor in čas po ugotovitvah Petra Vodopivca nima smisla, saj se spreminja v enciklopedično naštevanje podatkov, ki se jih otrok lahko nauči in hitro pozabi. V mednarodnem smislu se zato didaktiki in pedagogi danes bolj kot kdajkoli prej zavzemajo za selektivnost. Po njihovem mnenju je mlademu človeku pri zgodovinskem pouku v srednji šoli resda treba posredovati temeljno znanje o preteklosti, ki je sestavni del splošne izobrazbe, narodne in domovinske identitete ter humanistično odprtega obzorja. Toda prav tako pomembno je spodbujati njegovo radovednost za zgodovino in človeško-civilizacijsko dediščino, oblikovati njegov občutek za čas, trajanje in spreminjanje, obenem pa mu utrjevati zavest, da je kritični zgodovinski spomin nepogrešljiva opora tako pri vrednotenju in iskanju sodobnih družbenih kakor posameznikovih osebnih življenjskih poti in izbir.²⁵²

Peter Vodopivec ugotavlja, da svoboden izbor širokih tem prinaša tudi večjo samostojnost in svobodo učiteljev. Ti naj bi sami izbrali teme, ki jih bodo obširneje obravnavali in se pri tistih, ki bi učence posebej pritegnile ali bile posebej aktualne, zadržali dalj časa.²⁵³

Sodobni didaktiki poudarjajo uspešnost študija primera za pouk zgodovine. Preko študija primera lahko učenci razmišljajo o moralnih dilemah posameznih zgodovinskih osebnosti različnih socialnih slojev, o njihovih možnostih za delovanje in o njihovi nemoči spreminjati družbene razmere. Na tak način se poveča empatija učencev v historične razmere in preko tega razumevanje dejanj, ki so jih naredili ljudje v zgodovini. Poudarja se predvsem empatija v življenjske usode ljudi, ki se kot posamezniki niso zapisali v zgodovino, torej povsem »običajnih« ljudi.²⁵⁴

²⁴⁹ TROJAR, Štefan (1992), Nekaj vprašanj pri načrtovanju učnih ur pouka zgodovine, v: *Zgodovina v šoli*, št. 1, str. 32-36.

²⁵⁰ SAUER, Michael (2004), Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht heute: Eine Bestandaufnahme und ein Plädoyer für mehr Pragmatik, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, str. 217.

²⁵¹ VODOPIVEC, Peter (2000), Nov nesporazum ali vračanje k stari "usmerjeni" pameti?, v: *Zgodovina v šoli*, št. 2, str. 44-46.

²⁵² Ibid.

²⁵³ Ibid.

²⁵⁴ SALMONS, Paul (2001), Moral dilemmas: history, teaching and the Holocaust, v: *Teaching History*, št. 104, str. 34-41.

Sodobni avtorji so prišli do konsenza v mnenju o učenčevem dojemaju periodizacije. Učenci na nivoju osnovne šole naj bi razumeli kronološke prehode v zgodovini. V okviru njihovih sposobnosti naj bi bilo dojetanje, da je človeška družba prehajala od transporta v katerem je bil človek nosač, do transporta s konji, vozovi in na koncu z motoriziranimi vozili. Kljub temu pa naj bi imeli učenci probleme s pomnjenjem določenih letnic in s časovno predstavo po letnicah. Učenci naj ne bi bili sposobni dojeti analitičnih tekstov in abstraktnih historičnih tem. Učenci naj bi si predstave o preteklosti ustvarjali izključno na podlagi vplivov iz sedanosti. Iz tega lahko izhajajo napačne predstave, da so bili ljudje v preteklosti nevedni, neumni in da so uporabljali slabe in neučinkovite tehnologije. Takšne predsodke je moč preseči s spodbujanjem historične empatije.²⁵⁵

Vprašanje empatije v zgodovinsko dogajanje je povezano tudi z vprašanjem emocij v poučevanju zgodovine. Do odkrivanja pomena emocij je prišlo na podlagi razvoja historične antropologije, zgodovine mentalitet in novejših kulturnih zgodovine. Gre za vprašanje kulturno zaželenih in kulturno nezaželenih emocij ter kultivacije afektov. Vključuje se še vprašanje katere emocije imajo pomembno vlogo pri posredovanju historičnega gradiva.²⁵⁶ V obdobju socialističnega režima emocije niso bile kultivirane, temveč so bile ideološko zlorabljene za fiksacijo razmišljanja po shemi prijatelji – sovražniki. Emocionalno učenje postaja v sodobni didaktiki zopet aktualno, potem ko je v 20. stoletju doživelo manipulativne zlorabe s strani nacionalsocialističnega in stalinističnega režima, ki sta uporabljala ta vidik didaktike zgodovine predvsem za utrjevanje predstave o sovražnikih in za stopnjevanje čustev nasprotovanja in sovraštva.²⁵⁷ Sodobna didaktika zgodovine skuša doseči, da bi se učenci znali vživeti v različne zgodovinske osebnosti in situacije in znali razumeti različnosti pogledov na posamezen dogodek.²⁵⁸

Moderno pojmovanje pouka zgodovine upošteva, da je zgodovina splošnoizobraževalni predmet za mlade, ki imajo šibko predznanje, skromen družbosloven besednjak, pa tudi malo družbenih ali političnih izkušenj.²⁵⁹ Sodobni didaktiki zgodovine hkrati svarijo, da upoštevanje načela razumljivosti pri zgodovini ne sme voditi v simplifikacijo zgodovine, tako da bi morali učbeniki sicer biti razumljivi, vendar podajati preteklost v vsej njeni zapletenosti.²⁶⁰

Sodobna didaktika zgodovine ugotavlja, da svetovna zgodovina v pravem pomenu ni vsota nacionalnih ali kontinentalnih zgodovinskih, marveč planetarna projekcija celotnega človeštva. Gre za koncept, ki je v veliki meri sporen, saj vključuje precejšnje možnosti za napačne predstave. Problematičnost je povezana predvsem z dejstvom, da so v preteklosti živele kulture ločene druga od druge, tako da svetovno dogajanje v resničnosti ni obstajalo. Schmid poskuša v didaktični preobleki uveljaviti koncepcije »globalne zgodovine«, ki jo je teroetsko utemeljil zlasti Braudel, pomemben predstavnik francoske analistične zgodovinske

²⁵⁵ ALLEMAN, Janet & BROPHY, Jere (2003), History is Alive: Teaching Young Children about Changes over Time, v: *Social Studies*, št. 3, str. 107-111.

²⁵⁶ MÜTTER, Bernd (1999), Emotionen und historisches Lernen, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 5/6, str. 340-355.

²⁵⁷ SCHWAN, Torsten (2003), Denk mal. Funktionen emotionalen Lernens für den Geschichtsunterricht am Beispiel einer Stunde zum Napoleon – Bild, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 1, str. 19-32.

²⁵⁸ HEIL, Werner (2001), Reform des Geschichtsunterrichts, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 2, str. 95.

²⁵⁹ TROJAR, Štefan (1997), Vpliv sodobne tematizacije na racionalno načrtovanje in na kakovost pouka zgodovine, v: *Zgodovina v šoli*, št. 2, str. 26.

²⁶⁰ RILEY, Michael (2001), The Preparation of History Textbooks: An Author's Viewpoint, v: *Seminar on History Teaching in Secondary Schools: Teacher Training and History Textbooks*, Strasbourg: Council of Europe, str. 26.

šole. V takšni zasnovi se metodološka izhodišča zgodovine prepletajo z metodologijo geografije in sociologije.²⁶¹

Po mnenju Jamesa M. Oswalda bi morali učbeniki promovirati mednarodno zavedanje skozi različne in kontrastne interpretacije, ki reflektirajo nacionalno raznolikost. Šele preko tega bodo učenci razumeli svet, v katerem živijo, v vsej kompleksnosti in raznovrstnosti. Hkrati pa bi morala zgodovina prispevati k oblikovanju identitete učencev preko vrednotenja zgodovinskih osebnosti, ne ker bi bili nacionalni junaki, ampak ker so bili spoštovanja vredni ljudje.²⁶² Po mnenju Jamesa Oswalda je poučevanje zgodovine drugih kultur in civilizacij pomembno, ker lahko le na tak način lažje razumemo sebe, torej svojo lastno civilizacijo in kulturo.²⁶³

Pri vključevanju evropske zgodovine naj bi se po mnenju Roberta Stradlinga upoštevalo tri pristope. Prvi je primerjalni pristop, ki primerja dogodke in razvoj v dveh ali več državah oziroma pokrajinah ter prikazuje podobnosti tega razvoja. "Drugi pristop je večnacionalni in poudarja elemente evropske kulture ter prikazuje povezave prek trgovine, izobraževanja, vere, potovanj, tiska in tako pospešuje medsebojni vpliv. Tretji pristop pa je vidik, ki prepoznava, da vsebuje v resnici vsak zgodovinski problem veliko mnenj in interpretacij."²⁶⁴

Krajevna zgodovina je bila po ugotovitvah Štefana Trojarja do prve svetovne vojne pozitivno vrednotena zlasti za mlajše učence in je bila prisotna zlasti v nižjih razredih osnovne šole, saj je ustrezala načelu od bližnjega k daljnemu in od konkretnega k splošnemu. Po prvi svetovni vojni so se razvili očitki krajevni zgodovini, da je antikvarična, romantično nostalgična, statična in lokalpatriotična. Takšni pogledi so med didaktiki pouka zgodovine prevladovali tudi po drugi svetovni vojni vse do konca 60-ih let, ko je regionalna zgodovina spet dobila veljavo.²⁶⁵

Sodobna didaktika poudarja pomen lokalne zgodovine v okviru učenja v šoli, saj na ta način učenci odkrivajo svoje korenine bolj neposredno, srečujejo se s svojimi predniki, odkrivajo zgodovinske vire in na podlagi tega izvajajo individualne in kolektivne raziskave. Ta pristop naj bi učence pritegnil v večji meri, ker gre za bolj konkretno srečevanje z zgodovino.²⁶⁶

Na teorijo didaktike zgodovine so vplivala tudi spoznanja psihologije in pedagogike o sposobnostih učencev za učenje. Glede tega obstajajo različna mnenja in pogledi. Cedric Cullingford označuje prepričanje, ki je vladalo v sredini dvajsetega stoletja, da so otroci omejeni v svojih intelektualnih in fizičnih sposobnostih, kot mit. Po njegovem mnenju so otroci in mladi ljudje inteligentni. Raziskave o umskem razvoju otrok so pokazale, da otroci že zelo zgodaj ločujejo med različnimi kategorijami in imajo razvito sofisticirano razumevanje razmer in okoliščin. Cullingford primerja otroke z visoko inteligentnimi bitji z drugega planeta. Vse kar vidijo, si pobljže ogledajo in na svoj način analizirajo ter iščejo

²⁶¹ TROJAR, Štefan (1993), Sodobni pogledi na pouk zgodovine: reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih, Ljubljana: DZS, str. 66-67.

²⁶² LEEUW-ROORD, Joke van der (2001), Working With History: National Identity as a Focal Point in European History Education, v: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, št. 1, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal1/journalstart.htm> (12.11.2004).

²⁶³ OSWALD, M. James (1993), The social studies curriculum revolution: 1960-1975, v: *Social Studies*, št. 1, str. 14-20.

²⁶⁴ STRADLING, Robert (1995) *The European Content of the School History Curriculum. Report*, Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, v: TRŠKAN, Danijela (2002), Nova vloga predmeta zgodovina v sedanji Evropi, v: *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 68.

²⁶⁵ TROJAR, Štefan (1993), Sodobni pogledi na pouk zgodovine: reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih, Ljubljana: DZS, str. 67.

²⁶⁶ SLATER, John (1995), *Teaching History in the New Europe*, London: Council of Europe, str. 109.

stimulacijo za ponavljanje. Že zelo mladi otroci razumejo koncept različnih mnenj in različnih vidikov gledanja in pojmovanja pojavov.²⁶⁷

Poučevanje zgodovine kot šolskega predmeta se navadno začne v 12. letu mladostnikove starosti. V tem obdobju se po dognanjih Jeana Piageta učenci nahajajo v fazi prehoda v mišljenju od konkretnih k formalnim operacijam. Te operacije pa nedvomno zadevajo učenčevo dojetje abstraktnih kategorij kot je čas, realnost, posledičnost in vzročnost. Gre za to, da dobijo učenci vpogled v infrastrukturo mislenih procesov in da razumejo kompleksnost teh procesov in se naučijo njihovih elementov in kategorij.²⁶⁸

Po drugi strani pa didaktiki pouka zgodovine opozarjajo na vedno večje protislovje med mentalno zmogljivostjo učencev in zgoščevanjem učne snovi. Preobilje in zgoščenost učnih tem v učnem načrtu vodi pri realizaciji pouka zgodovine v površnost in tekmo s časom. Ogrožene so mnoge kakovostne strani pouka: globinska analiza procesov in pojavov, aktivne metode in oblike pouka, konkretizacije na domačih primerih itd. Zato se didaktiki pouka zgodovine odločno zavzemajo za bolj odločno izbiranje učne snovi. Razredčenost tem v učnih načrtih je pomemben pogoj za kakovosten, zanimiv in življenjski pouk zgodovine.²⁶⁹

Nekateri strokovnjaki so se po pisanju Roberta Stradlinga v preteklosti upirali vključevanju sodobnosti v predmet zgodovina, ker naj bi bili sklepi o najnovejših dogodkih samo začasni, ker ni časovnega odmika, ker naj bi bil takšen vpogled nepopoln, kakovost razpoložljivih dokazov naj bi preveč nihala, učitelji in učenci pa naj ne bi bili sposobni obravnavati objektivno najnovejših dogodkov zaradi osebne vpletenosti, navezanosti ali privrženosti. Danes pa didaktiki zgodovine večinoma priznavajo, da imamo lahko takšne pomisleke pri poučevanju vsakega zgodovinskega obdobja.²⁷⁰

Ameriški didaktiki po ugotovitvah Štefana Trojarja niso navdušeni nad kronološkim pregledom zgodovine od najstarejših časov do sodobnosti v šoli. Namesto enciklopedičnega širjenja tematskih polj naj bi se uveljavil skrben izbor pedagoško bistvene učne tematike na osnovi izdelanih kriterijev. Pouk zgodovine naj bi bil tako tematiziran, da hkrati osmisluje življenjske situacije v sodobnosti, usposablja učence pri izboru bodočih perspektiv in omogoča primerjave med družbenim življenjem v preteklosti in sodobnosti. V duhu pragmatične miselnosti niso pedagoško enako pomembna starejša in mlajša obdobja zgodovine. V modernih zgodovinskih razdobjih je precej osnov in silnic za sodobno družbeno življenje, zato naj bi bila ta obdobja tudi pedagoško bolj pomembna. Ameriški didaktiki svarijo pred prevelikim obsegom učne snovi in preveliko kompleksnostjo snovi, ki učence dezorientira, obremenjuje njihov spomin in ne zagotavlja globinske obdelave in razumevanja zgodovine. Temeljna sistematizacija v ameriških zgodovinskih učbenikih je sicer časovno progresivna, vendar stopi v pomembnih zgodovinskih situacijah v ospredje celovita, podrobna in sistematična vsebinska analiza gospodarskih, družbenih in političnih razmer. To omogoča, da se učenci uvajajo v gospodarsko, sociološko preučevanje družbenih problemov in pojavov.

²⁶⁷ CULLINGFORD, Cedric (2003), Nationalism and the Origins of Prejudice, v: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, št. 1, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal5/journalstart.htm> (11.11.2004).

²⁶⁸ SCHÖRKEN, Rolf (1978), *Lerntheoretische Fragen an die Didaktik des Geschichtsunterrichts, v: Geschichtsunterricht ohne Zukunft? : Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, str. 65-86.

²⁶⁹ TROJAR, Štefan (1987), Zasnova zgodovinskih tem in načrtovanje pouka, v: *Zgodovinski časopis*, št. 3., str. 518.

²⁷⁰ STRADLING, Robert (2004), *Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja*, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 17.

Učbeniki usmerjajo učence v kritično analizo zgodovinskih situacij in v izbor ustreznih političnih dilem.²⁷¹

Za slovenski prostor Peter Vodopivec ugotavlja, da se učenci pri pouku zgodovine še vedno srečujejo s številnimi podrobnostmi, ki jih ne znajo osmisliti ali postaviti v širši časovni in prostorski kontekst; temeljnih pojmov, kot so fevdalizem, kapitalizem, liberalizem, absolutizem, stanovi, državljanstvo, parlamentarizem, verska strpnost in svoboda, človekove pravice in civilna družba, pa ne razumejo in ne znajo razložiti. Pri tematiki o narodni zgodovini se seznanjajo predvsem za razvojem narodne skupnosti, s težavami, s katerimi se je ta srečevala v procesu svoje emancipacije, in z zunanji nasprotniki, ki so proces emancipacije oteževali in upočasnjevali. O odnosu narodnih predstavnikov do obstoječih državnih ustanov, o njihovem vključevanju vanje ali njihovem morebitnem zavzemanju za njihovo spreminjanje in demokratizacijo pa le redko slišijo. Slovenska narodna izkušnja je ob tem prikazana kot nekaj izjemnega, slovenski etnično-jezikovni model narodnega oblikovanja pa kot nekaj vesplošno veljavnega.²⁷²

Vodopivec meni, da bi morala šolska zgodovina preseči tradicionalno temno podobo slovenske preteklosti, ki predstavlja pretekla slovenska stoletja kot skoraj neprekinjen čas narodne ogroženosti, zatiranja in boja za preživetje. Takšna razlaga slovenske preteklosti je namreč zelo enostranska in le del dejanske zgodovinske stvarnosti. Šolska zgodovina bi morala vključiti tudi spoznanja, da sodobni slovenski narod in država nista le rezultat stoletnega boja in žrtvovanja naših prednikov, temveč tudi kulturnega in socialnega razvoja, ki sta ga v razmerah postopne modernizacije in demokratizacije omogočila zlasti šola in izobrazba. Hkrati bi morala zgodovina v šoli uiti stereotipnim posploševanjem, da so se v preteklosti spopadali celotni narodi in pokazati, da so to počele le njihove vojske, njihove stranke in njihovi politiki, pri tem pa so bili na vseh straneh vedno tudi ljudje, ki so se zavzemali za mirno razreševanje nasprotij, za strpno sporazumevanje in sožitje. Slovenci, kar zadeva nestrpnosti, niso bili izjema. Teza, da so bili zaradi svoje majhnosti bolj strpni kot drugi narodi, po Vodopivcu nima zgodovinske osnove. Nestrpni so bili do drugih narodov, še zlasti pa so bili nestrpni v medsebojnem političnem in ideološkem obračunavanju, kar nazorno razkrivajo skoraj stoletje trajajoča liberalno-konservativna nasprotja in tragični bratomorni spopad med drugo svetovno vojno z množičnimi poboji po njej. Zgodovina bi morala okrepiti prepričanje učencev, da ne smejo izrekati sodb brez argumentov, da morajo svoja stališča vedno podkrepiti z dokazi in svoje poglede na različna vprašanja, preveriti s stvarnimi dejstvi.²⁷³

Pregled sprememb v didaktiki zgodovine od konca 19. do začetka 21. stoletja

Tradicionalna didaktika zgodovine je temeljila na prepričanju, da so glavni agenti zgodovinskega dogajanja pomembni posamezniki, ki so usmerjali zgodovino. Šolska zgodovina je morala na podlagi didaktičnih usmeritev vključevati predvsem politično in vojaško dogajanje, medtem ko je bilo dogajanje na socialnem, gospodarskem področju v veliki meri prezrto. Poleg tega je šolska zgodovina temeljila na besednih razlagah, od učencev

²⁷¹ TROJAR, Štefan (1995), Nekateri didaktično-metodične značilnosti ameriških učbenikov zgodovine in tematizacija gospodarsko-socialnih vsebin, v: *Zgodovina v šoli*, št. 2, str. 78.

²⁷² VODOPIVEC, Peter (2003), Državlјanska vzgoja in pouk zgodovine v Sloveniji, v: *Državlјanska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine*, Ljubljana: I 2 družba za založništvo, izobraževanje in raziskovanje d.o.o., str. 38.

²⁷³ Ibid., str. 42-44.

pa se je pričakovalo, da se bodo učili z branjem in ponavljanjem besedila. Besedila, iz katerih so se učenci učili, naj bi prispevala k vzgoji učencev v vzorne bodoče državljane. Didaktiki zgodovine so imeli pomisleke in zadržke do sodobne zgodovine, ker naj še ne bi bila znanstvena zaradi premajhne časovne distance. Poleg dvomov v znanstveni značaj sodobne zgodovine so se bali tudi vpliva demokratične miselnosti ter nacionalnih in socialnih vprašanj na učence. Bolj kot sodobna zgodovina se je tradicionalnim didaktikom zgodovine zdela primerna antična zgodovina zlasti za učence elitnih šol.

V času po drugi svetovni vojni se je na Slovenskem didaktika zgodovine sprva usmerila v sovjetski prostor, z odpiranjem Jugoslavije Zahodu, pa se je vse bolj uveljavljal vpliv zahodne didaktike, čeprav je celotno socialistično obdobje veljalo, da mora zgodovina v šoli temeljiti na jugoslovanskem socialističnem patriotizmu, marksističnem zgodovinopisju in na navduševanju nad bojem jugoslovanskih narodov proti okupatorjem v drugi svetovni vojni.

Pogledi tradicionalne didaktike so bili dokončno preseženi v 60-ih in v 70-ih letih 20. stoletja, ko je bilo jasno, da učencev klasični pouk zgodovine ne pritegne več. Zaradi številnih sprememb v vsakdanjem življenju se je morala spremeniti tudi didaktika zgodovine. Ta se je začela usmerjati v razvijanje problemsko zastavljenih vsebin ter preseganje verbalizma, dogmatizma in v spodbujanje lastnega kritičnega razmišljanja učencev. Uveljavljati so se začele zahteve po uravnoteženju nacionalne in svetovne zgodovine ter zahteve po vključevanju krajevne, socialne in kulturne zgodovine v šolsko zgodovino. Didaktika zgodovine je začela poudarjati potrebo po vnašanju novih spoznanj iz znanstvene historiografije tudi v zgodovino v šoli. Tako so v šolsko zgodovino prišla tudi tista področja človeškega življenja, ki so bila dotedaj popolnoma prezrta: zgodovina vsakdanjega življenja, gospodarska zgodovina, zgodovina religij, znanosti, žensk, neevropskih kulturnih krogov itd.

Didaktika zgodovine pa je poleg novih vsebin zahtevala tudi drugačen pristop k predstavitvi teh vsebin. Novi pristopi naj bi upoštevali dognanja psihologije o učenju, zaradi česar bi morali biti podatki v šolski zgodovini podvrženi temeljiti selekciji. Didaktika zgodovine je poudarjala tudi potrebo po tem, da se učenci naučijo kritično vrednotiti in obravnavati podatke ter zgodovinske dokaze. Na tak način naj bi se učenci naučili kritično presojeti vse informacije, s katerimi se soočajo v sodobni informacijski družbi; pozitivno vrednotili pridobitve demokratičnih družb in strpnost med evropskimi narodi; samostojno razmišljali o sodobnih družbenih procesih; učenci naj bi razvili tudi estetski čut ter moralno in duhovno napredovali.

Vpliv političnih sprememb na šolsko zgodovino

Avstro-Ogrska monarhija

Avstrijska šolska zakonodaja je že od svojih začetkov v času razsvetljenskega absolutizma temeljila na jasno opredeljenem konceptu neposredne avtoritete države v šolstvu in je izhajala iz pojmovanja šole kot državne ustanove. To izhodišče je bilo najbolj očitno izraženo v terezijanskem geslu, da »šola je in ostaja politicum«.²⁷⁴

²⁷⁴ MEDVEŠ, Zdenko (1991), Tipologija šolske zakonodaje in narava zakonov o organizaciji ter financiranju šolstva, v: *Šola in učitelj na vajah države*, Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov, str. 70.

Ideja o nadnacionalnem karakterju te mnogonacionalne države je imela največ podpore prav pri bolj privilegiranem narodu, enakopravnejšem med enakopravnimi. Habsburški mit je pomenil najprej integracijsko vezivo Avstro-Ogrske; v desetletjih po razpadu cesarstva in po velikih, radikalnih spremembah na teh ozemljih pa je postal mitska referenca, zgled spokojnosti in zlatih časov v mitologijah prehoda srednjeevropskih narodov.²⁷⁵

V Avstro-Ogrski so Slovenci živeli v različnih deželah, Slovenija pa je bila formalno nepriznan geografski pojem. Slovenski jezik si je v zadnjih desetletjih habsburške monarhije utiral pot v uradne ustanove in doživel razcvet v kulturnih ustanovah, ki so se imenovale narodne (npr. Narodno gledališče, Narodni muzej), označbo slovenski pa so imeli le časopisi in društva (npr. Slovenska matica).²⁷⁶

Avstrijski patriotizem je vključeval dva aspekta in sicer državnopravnega ter dinastičnega. Že sam jezik, v katerem so bili učbeniki pisani, je pomenil mnogo več kot zgolj sredstvo komunikacije. Čeprav se je od srede 19. stoletja pri pouku uveljavljal princip enojezičnosti, pa ni popolnoma prekril principa večjezičnosti v šolskem sistemu. Jezik sam je bil sredstvo kulturnega posredovanja. Tako so preko šolskega sistema otroci različnih narodov sprejemali različne kolektivne slike in podobe. Ljubezen do domovine (Vaterland) je kot vzgojni cilj nastala že v 18. stoletju²⁷⁷ in se je prenašala v sledeča stoletja, medtem ko se je pojem domovine in njen družbeno-politični okvir spreminjal. Zgodovina je imela predvsem vzgojne funkcije v duhu državljske poslušnosti in lojalnosti do vladajočih političnih organov.

68-letno vladarsko obdobje (1848-1916) Franca Jožefa, patriarha monarhične Evrope, je v kolektivnem spominu mnogih srednjeevropskih narodov ostalo zapisano kot doba spokojnosti, urejenosti in varnosti. Bil je arhetip monarhičnega veličanstva; k njegovemu kultu sta prispevala tudi premišljeni dvorni ceremonial in habsburška pompoznost.²⁷⁸

Kraljevina SHS oz. Jugoslavija

V Kraljevini SHS oziroma Jugoslaviji so Slovenci sprva živeli v dveh oblasteh, kasneje pa v Dravski banovini. Prva Jugoslavija je v emancipaciji slovenstva resda prinesla določen napredek, saj so Slovenci dobili Univerzo v Ljubljani, Univerzitetno biblioteko, Akademijo znanosti in umetnosti in še nekaj pomembnih kulturnih ustanov. Toda tako kot v Avstro-Ogrski se nacionalne kulturne ustanove niso smele poimenovati kot slovenske, saj so to uradno bile nacionalne kulturne ustanove troedinega naroda Srbov, Hrvatov in Slovencev. Tudi v poslovanje državnih organov je bil uradno uveden srbsko-hrvaško-slovenski jezik.²⁷⁹

Nacionalni koncept zgodovine je nastal šele v času med obema vojnama. Šlo je za obdobje ustavne monarhije in veljavo vidovdanske ustave do leta 1929, ko je državo posebej troedini narod Srbov, Hrvatov in Slovencev. Drugo obdobje od leta 1929 do 1941 je bilo

²⁷⁵ VELIKONJA, Mitja (1995), Mitologija Srednje Evrope, v: *Časopis za kritiko znanosti*, št. 176, str. 32.

²⁷⁶ GABRIČ, Aleš (1996), Leto 1945 in slovenska kultura, v: *Slovenija v letu 1945*, Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije, str. 155.

²⁷⁷ BRÜCKMÜLLER, Ernst (1999), Patriotismus und Geschichtsunterricht. Lehrpläne und Lehrbücher als Instrumente eines übernationalen Gesamtstaatsbewußtseins in den Gymnasien der späten Habsburgermonarchie, v: *Vilfanov zbornik*, Ljubljana: Založba ZRC, str. 511-530.

²⁷⁸ VELIKONJA, Mitja (1995), Mitologija Srednje Evrope, v: *Časopis za kritiko znanosti*, št. 176, str. 31.

²⁷⁹ GABRIČ, Aleš (1996), Leto 1945 in slovenska kultura, v: *Slovenija v letu 1945*, Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije, str. 155.

obdobje diktature vladajoče dinastije Karadjordjevičev, v katerem so poudarjali jugoslovanski narod, srbsko zgodovino in srbske vladarje.

Socialistična Jugoslavija

Leta 1945 je priznanje federalizma in različnosti petih narodov odprlo možnosti uvedbe slovenskega jezika v uradne ustanove, preimenovanja nacionalnih kulturnih ustanov v slovenske in večanja števila osrednjih kulturnih ustanov. V Narodni vladi Slovenije so Slovenci dobili tudi Ministrstvo za prosveto, ki so ga imeli v sorodni obliki poverjenišva za uk in bogočastje le kratkotrajno v Narodni vladi iz let 1918-19. V vsem preostalem obdobju pa je bila ljubljanska prosvetna uprava bolj ali manj ekspozitura državne centrale z zelo omejenimi pristojnostmi. Resda je tudi za prva leta FLRJ (Federativne ljudske republike Jugoslavije) izrazil centralizem, toda prav Ministrstvo za prosveto je bilo eno izmed najbolj avtonomnih v svojih odločitvah. Ministrstvo za prosveto Slovenije je tedaj združevalo šolski, umetniški in znanstveni resor, prvi slovenski minister za prosveto pa je 5. maja 1945 na imenovanju vlade v Ajdovščini postal Ferdo Kozak.²⁸⁰

Ob večanju vpliva komunistične partije na vseh področjih javnega življenja je vedno bolj na pomenu pridobivalo stališče kominističnih ideologov, plenum kulturnih delavcev pa je z letom 1945 praktično prenehal obstajati. Zveličavna in »pravilna« je postala le ena usmeritev, njena vloga pa vse pomembnejša. V letu 1945 je vsaka drugačnost bila deležna ostre politične kritike, cenzurnih posegov ali celo sodnih pregonov. Do tako ostrih posegov v kulturi je začelo prihajati v letu 1946. V letu 1945 je komunistična partija že začela politično pritiskati na kulturne ustanove in jim poskušala urezati nov krog po lastni meri.²⁸¹

Do prvega večjega konflikta med predstavniki nove oblasti in pomembno slovensko kulturno ustanovo je prišlo ob vprašanju čistke profesorskega kadra na Univerzi. Prve dni junija 1945 so terenski odbori OF pripravili spiske profesorjev, ki naj bi jih odpustili iz službe; večina le teh je maja 1945 zapustila Slovenijo. Po koncu postopka so bili iz službe odpuščeni vsi tisti, ki so emigrirali in niso mogli opravljati službenih obveznosti, poleg njih pa je bilo upokojenih še nekaj profesorjev. Precej prostovoljna uporaba še veljavne zakonodaje je nakazala, da se tudi kulturne ustanove ne bodo mogle izmuzniti izpod nadzora vse bolj nepravnega družbenega sistema.²⁸² Sprva močno represivni totalitarni režim v socialistični Jugoslaviji je sčasoma popuščal zlasti z odpiranjem Jugoslavije Zahodu, vendar je bil še do konca 80-ih let po svojem značaju totalitaren.

Republika Slovenija

S spremembami v svetu, propadom socializma, razpadom Sovjetske zveze in Jugoslavije in nastankom samostojne slovenske države se je spremenilo tudi prenekatero vrednotenje zgodovinskega dogajanja. To se je odrazilo tudi pri pouku zgodovine v šoli.²⁸³ Z uvedbo demokracije se je bistveno spremenila tudi vsebina učbenikov zgodovine, hkrati pa se je

²⁸⁰ Ibid., str. 155-156.

²⁸¹ Ibid., str. 159.

²⁸² GABRIČ, Aleš (1996), Leto 1945 in slovenska kultura, v: *Slovenija v letu 1945*, Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije, str. 159-160.

²⁸³ ZORN, Matija (1997), Ideološke in vsebinske spremembe v učbenikih zgodovine, v: *Sodobna pedagogika*, št. 5-6, str. 283-295.

pokazalo, da je demokracija sicer pomemben pogoj za izogibanje zlorabi zgodovine, vendar pa sama po sebi še ni zagotovilo za objektivnost šolskih učbenikov v celoti.²⁸⁴

Po zatonu marksistične ideologije se je pojavila kopica rivalskih ideologij kot so kapitalizem, nacionalizem, postmodernizem, ki so skušale zapolniti izpraznjen ideološki prostor.²⁸⁵ S pridružitvijo Slovenije Evropski uniji pa je dobila šolska zgodovina novo nalogo: poleg nacionalne zgodovine postaja pomembna tudi zgodovina Evrope. Hkrati s tem pa se odpirajo novi problemi povezani z zgodovino Evrope, ki se nanašajo na problem razmejitve pojma Evropa, na etnično, kulturno, religiozno raznolikost razmeroma majhne Evrope in na problem iskanja integrativnih dejavnikov v evropski zgodovini.²⁸⁶ Parlament Sveta Evrope je leta 1996 med priporočili za učenje zgodovine v Evropi predlagal tudi, naj zgodovina vsebuje vse vidike družbe (družbene, kulturne in politične). Upoštevati bi bilo potrebno tudi vlogo žensk in poučevati tako lokalno, nacionalno, evropsko kot tudi zgodovino manjšin. Poučevanje zgodovine bi moralo usposobiti učence, da si pridobijo sposobnosti kritičnega mišljenja, analize in interpretacije informacij ter prepoznajo kompleksnost problemov in upoštevajo kulturne različnosti. Zgodovina naj bi tudi pripomogla k razbijanju različnih stereotipov.²⁸⁷

Nov demokratični politični sistem je pozitivno vplival na šolsko zgodovino v tem smislu, da je začela razvijati kritičnost pri učencih, spretnosti kritičnega vrednotenja zgodovinskih dogodkov in skrbeti za prenos pozitivnih vrednot na mlajše generacije, da bi začele ločevati relevantne od nerelevantnih zgodovinskih podatkov.²⁸⁸

Politične spremembe v odnosu do šolske zgodovine

Šolska zgodovina je bila od konca 19. do začetka 21. stoletja proizvod vladajoče ideologije in politike, zato so se z radikalnimi spremembami državnih okvirov ter družbenih in političnih sistemov spreminjala tudi njena sporočila.²⁸⁹

Politika je z razmerami, ki jih je za izobraževanje ustvarjala, posredno vplivala na to, kako šolski sistem deluje. Izobraževanje je vedno služilo številnim interesom in imelo veliko gospodarjev. Gospodarji, ki lahko uvajajo spremembe, so bili lahko le tam, kjer je za to potrebna moč, torej v politiki oz. v raznih družbenih in tudi strokovnih skupinah, ki so imele dostop do te moči.²⁹⁰

Zgodovina v šoli je bil eden temeljnih predmetov, ki posredno ali neposredno s svojimi vsebinami prinašajo koncept narodne in državljanske vzgoje in s tem tudi zavesti. Zaradi tega je bila pod vplivom idejnih konceptov vladajočih elit, ki so jo v svoj prid prirejale, da bi dobile maksimalni učinek, ki je v nekem obdobju zagotovil relativno uniformiranost norm in

²⁸⁴ WIRTH, Laurent (2000), Facing Misuses of History, v: *Misuse of History*, Strasbourg: Council of Europe, str. 50.

²⁸⁵ ZHIGANKOV, Oleg (1999), *Teaching National History in the Context of the Biblical-Christian Worldview*, http://www.aiias.edu/ict/vol_24/24cc_335-354.htm

²⁸⁶ ROHLFES, Joachim (2003), Europa im Geschichtsunterricht (Stichworte zur Geschichtsdidaktik), v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, str. 245-259.

²⁸⁷ *History and the learning of history in Europe* (1996), Report of the Committee on Culture and Education, Strasbourg: Council of Europe, Parliamentary Assembly, v: TRŠKAN, Danijela (2002), Nova vloga predmeta zgodovina v sedanjí Evropi, v: *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 68.

²⁸⁸ LILLETUN, Jon (2000), The Role of History in School – A Norwegian Perspective, v: *Misuse of History*, Strasbourg: Council of Europe, str. 107-108.

²⁸⁹ VODOPIVEC, Peter (2003), Zgodovinski miti in šolska zgodovina, v: *Vloga mitov pri proučevanju slovenske zgodovine*, Ljubljana: Društvo učiteljev zgodovine Slovenije, str. 7.

²⁹⁰ BEČAJ, Janez (2001), Šolska avtonomija kot proces, v: *Šolska avtonomija v Evropi*, Ljubljana, Celje: Družina, Mohorjeva, str. 72-75.

standardov političnega in kulturnega obnašanja državljanov.²⁹¹ Preko posredovanja zgodovinskih vsebin se je obnavljala tradicija družbene skupine in oblikovala posameznikova osebnost znotraj nje. Ideološko stremljenje je bilo v okviru pouka usmerjeno na željo po zmanjševanju socialno nezaželenih pojavov v družbi. Oblast je preko ideologij vplivala na strukturo učbenikov zgodovine, vsebinsko pa oblikovala pozitiven odnos do domovine, države in oblasti.²⁹² Tudi moderne demokracije so zgrajene na množični nezavedni državljanski konformnosti, ki je okrepljena z minimalno kompulzijo in te vrednote se posredujejo mladini tudi preko šolske zgodovine.²⁹³

Javni šolski sistem se je v teku 19. stoletja izoblikoval kot integralni del buržoazne nacionalne države in ključni nosilec novega družbenega reda. Pomembnejše družbene funkcije javnega šolskega sistema ne moremo iskati samo v zadovoljevanju naraščajočih potreb državne birokracije, vojske in industrije ter v obvladovanju posledic naraščajoče proletarizacije in urbanizacije. Temeljno funkcijo množične šole, ki jo nakazujejo omenjeni družbeni pogoji, je določala potreba dominantnih razredov, da vzpostavljajo hegemonijo nad prebivalstvom.²⁹⁴ Potreba vladajočega sloja po usmerjanju šolskega sistema in šolskih vsebin se je v veliki meri odražala prav skozi šolsko zgodovino.

Šola naj bi usposabljala tako tovarniške delavce kot uradnike, služila naj bi potrebam vojske, industrije in državne birokracije. Poleg tega lahko funkcijo javne šole razumemo v smislu utrjevanja politične lojalnosti in občutka solidarnosti med ljudstvom. Vsi ti procesi oblikovanja javnega šolstva in njihovi dejavniki so med sabo močno prepleteni in soodvisni, hkrati pa odražajo protislovne družbene naloge in velika pričakovanja, ki so bila postavljena pred šolo. Pomen javnega šolstva je tudi v tem, da je razširil standardno obliko določenega nacionalnega jezika, povezal je nacionalno identiteto in nacionalno kulturo, krepil patriotske vrednote, vbijal moralno disciplino in vcepljal politična in ekonomska prepričanja vladajočih razredov.²⁹⁵

V moderni dobi je edina politična vez med posameznikom in družbo tista, ki jo vzpostavlja narod oziroma nacionalna identiteta. Vzdrževanje te vezi, tega »kulturno-jezikovnega« medija, znotraj katerega živijo državljani in se z njim identificirajo, je najpomembnejša naloga moderne nacionalne države, izvaja pa jo javni šolski sistem.²⁹⁶

Funkcija politične propagande predstavlja glavno nevarnost za zlorabo šolske zgodovine. Ta je bila zlasti prisotna v nedemokratskih režimih, ki so s tendencioznim prikazovanjem zgodovine dosegali propagandne rezultate.²⁹⁷ Prav avtoritarni režimi so zlorabljali zgodovino v največji meri za promocijo diktature in nasilnega načina vladanja. Vendar do zlorab zgodovine prihaja tudi v demokratičnih režimih, kjer je močan pretok informacij. Gre predvsem za pretok polresnic, posploševanj in poenostavitev o zgodovinskih dogodkih.

²⁹¹ KOS, Živa (2003), Ideološki koncepti v učbenikih zgodovine, v: *Zgodovina v šoli*, št. 3-4, str. 64-66.

²⁹² Ibid.

²⁹³ VON LAUNE, Theodore H. (1998), *World History and Cultural Relativism*, v: *World History, Ideologies, Structures, and Identities*, Massachusetts, Oxford: Blackwell Publishers, str. 219.

²⁹⁴ MILHARČIČ-HLADNIK, Mirjam (1993), O nastanku in razvoju nacionalnih šolskih sistemov, I. del, v: *Sodobna pedagogika*, št. 7-8, str. 420.

²⁹⁵ MILHARČIČ-HLADNIK, Mirjam (1993), O nastanku in razvoju nacionalnih šolskih sistemov, II. del, v: *Sodobna pedagogika*, št. 9-10, str. 448-449.

²⁹⁶ MILHARČIČ-HLADNIK, Mirjam (1995), *Šolstvo in učiteljice na Slovenskem*, Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, str. 103.

²⁹⁷ WIRTH, Laurent (2000), Facing Misuses of History, v: *Misuse of History*, Strasbourg: Council of Europe, str. 29.

Zavestno ali podzavestno se zgodovina zlorablja ves čas z določenim namenom. Glavni izziv zgodovini danes je prav izpostavitvev teh zlorab zgodovine.²⁹⁸

V 19. in v 20. stoletju se je poučevanje zgodovine v Evropi večinoma odvijalo v kontekstu procesa oblikovanja narodov. V posameznih obdobjih je to poučevanje zavzelo tudi obliko nacionalizma in militarizacije. V določenih obdobjih pa je iskalo točke medsebojnega razumevanja in spoštovanja evropskih narodov.²⁹⁹

Zgodovina je prispevala k identifikaciji posameznikov z nacijo in je okrepila koncept naroda ter občutek pripadnosti posameznim narodom. Posamezniki so dobili občutek, da so pomembnejši, saj niso le umrljivi smrtniki, temveč so pomemben element v verigi prednikov in prihodnjih generacij, ki bodo njihov prispevek narodu nadaljevale. Poleg tega je historiografija legitimizirala obstoj narodov s tem, ko je prikazala, da je bil razvoj narodov in nacij v zgodovini neizogiben. Zgodovina je bistveno prispevala k razvoju kolektivnega sistema vrednot posameznega naroda.³⁰⁰

Učbeniki zgodovine za osnovno šolo na Slovenskem od konca 19. do začetka 21. stoletja

Najbolj splošna definicija učbenika je, da gre za osnovno šolsko knjigo, ki je izdelana za posebne potrebe šolskega pouka.³⁰¹ Je vodnik do drugih virov znanja, do odkrivanja novih spoznanj. Na tak način postane učbenik knjiga, ki uči, kako se učiti. V učbenikih so znanstvene in strokovne vsebine predelane po določenih programskih, pedagoških, psiholoških in didaktično-metodičnih načelih.³⁰² Nastajanje in uporabo učbenikov praviloma določajo posebni predpisi, zato so učbeniki med drugim tudi vir za nadzor sprejetih izobraževalnih vsebin na določeni stopnji izobraževanja (šolanja). Učbeniki predstavljajo standard opreme učencev in element motiviranja učencev za izobraževanje.³⁰³ Usklajeni morajo biti z učnim načrtom, prilagojeni za določeno starost učencev ter didaktično-metodično in vizualno ustrezno oblikovani.³⁰⁴

Učbeniki so del nacionalne kulture in pomembna sestavina narodove samobitnosti.³⁰⁵ Učbeniki so hkrati pomembni artefakti v kulturni socializaciji otrok. Predstavljajo uradno verzijo javno priznanega znanja. Njihova vloga je prenašati in okrepiti dominantno kulturno hegemonijo nacije preko pripovednih tekstov, vizualnih podob, primarnih virov in aktivnosti z otroki. Učbeniki so tudi ključni elementi, ki sodelujejo v procesu konstrukcije legitimnih

²⁹⁸ LILLETUN, Jon (2000), The Role of History in School – A Norwegian Perspective, v: *Misuse of History*, Strasbourg: Council of Europe, str. 107-108.

²⁹⁹ JENSEN, Bernard Eric (2000), History in Schools and in Society at Large: Reflections on the Historicity of History Teaching, v: *Misuse of History*, Strasbourg: Council of Europe, str. 83.

³⁰⁰ SVEIN STUGU, Ola (2000), History and National Identity in Norway, v: *Misuse of History*, Strasbourg: Council of Europe, str. 113.

³⁰¹ MALIČ, Josip (1992), Vloga učbenika pri pouku, v: *Učbeniki danes in jutri. Prispevki s srečanja avtorjev učbenikov DZS*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 33.

³⁰² NOSE, Zvonka (2003-04), Učbeniki včeraj, danes, jutri, v: *Educa*, št. 3, str. 29-34.

³⁰³ MALIČ, Josip (1992), Vloga učbenika pri pouku, v: *Učbeniki danes in jutri. Prispevki s srečanja avtorjev učbenikov DZS*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 35.

³⁰⁴ Ibid., str. 13, najdeno v: TRŠKAN, Danijela (2002), Metodčna struktura sodobnih srednješolskih učbenikov za zgodovino, v: *Zgodovinski časopis*, št. 3-4, str. 465.

³⁰⁵ FERBAR, Janez (1992), Učbeniki za uk in pouk, v: *Učbeniki danes in jutri. Prispevki s srečanja avtorjev učbenikov* 11. septembra 1991, Ljubljana: DZS, str. 42.

ideologij in prepričanj ter so refleksija zgodovine, znanja in vrednot vladajočih družbenih slojev. V mnogih družbah odražajo razprave o vsebini in obsegu učbenikov politične konflikte. Vsebina učbenikov je rezultat tekmovanja in konsenza med pomembnimi družbenimi skupinami, ki v njih vidijo kolektiven nacionalen spomin s posebnimi kulturnimi, ekonomskimi in socialnimi imperativi. Učbeniki so intelektualni zemljevidi sveta in njihovo znanje ter ideje imajo pomemben vpliv tudi na kurikulum.³⁰⁶

Mnenja didaktikov o vlogi učbenikov si niso edina. Po mnenju nekaterih naj bi se učenci naučili vso snov, ki je v učbeniku. Zato bi moral učbenik dosledno slediti učnemu načrtu. S takim učbenikom bi se lahko učenci vsaj deloma izobraževali sami. Učbenik bi natanko določil globino učne snovi. Po mnenju drugih pa naj bi bil učbenik namenjen dopolnjevanju pouka, naj ne bi nadrobno opisoval in razlagal učne snovi, temveč bi dajal učencem navodila za učenje in določene podatke (literaturo, skice, risbe, grafikone, diagrame, kartograme), po katerih naj bi učenci sami prišli do določenih spoznanj. Takega učbenika pa učenci ne bi mogli uporabljati brez učiteljeve pomoči.³⁰⁷

Kljub velikemu prodoru sodobne učne tehnologije je učbenik še vedno temeljni pripomoček za delo v šoli. Poleg izobraževalnega ima učbenik tudi vzgojni vpliv in bistveno pripomore k oblikovanju učenčeve osebnosti in njegovega pogleda na svet. Poleg tega nudi učbenik največ neposredne operativne moči pri načrtovanju pouka zgodovine učitelju, predvsem tematska zasnova učbenika, pri metodičnem načrtovanju pa delovni elementi, ki so vgrajeni v teme učbenika. Do neke mere imajo vlogo pri metodičnem načrtovanju tudi učila v sestavu učnega kompleta. Vsekakor opravijo pri nas najbolj odgovorno delo pri zasnovi učnega procesa avtorji učbenikov.³⁰⁸

Danijela Trškan ugotavlja, da se vloga sodobnih učbenikov v šolskem izobraževanju močno razlikuje od vloge učbenikov v klasičnem načinu poučevanja, ki je prevladovalo do druge polovice 20. stoletja. Učbenik ne predstavlja več edinega vira znanja za učence, "ampak postaja tudi knjiga, ki omogoča produktivno delo, učenje in izobraževanje ter tako omogoča spoznavanje, razmišljanje, opazovanje, sklepanje in samostojno delo. Učbenik je torej postal knjiga, ki uči učiti se."³⁰⁹

V mnogih državah obstoji konkurenca med ponudbo učbenikov za isti predmet. Hkrati je učbenik tržni predmet posebne vrste z močno socialno in kulturno funkcijo, pri katerem nakupna odločitev ni odvisna od kupca, saj o izboru učbenika odločata šola in učitelj. Učbeniški trg večina držav regulira bolj kot ostale knjižne trge in trge drugih blag.³¹⁰

Michael W. Apple opozarja, da je vsebina učbenika strukturirana kot »uradno znanje«, to je kot vednost, za katero v posamezni družbi obstoji bolj ali manj konsenzualna predstava, da je v njej vsebovano tisto, kar morajo naslednje generacije vedeti o družbeni skupnosti, v kateri živijo, in o svetu okoli njih – hkrati pa o vsebini in strukturi te vednosti obstoji prepričanje, da

³⁰⁶ MIRKOVIC, Marijana & CRAWFORD, Keith (2003), Teaching History in Serbian and English Secondary Schools: a Cross-Cultural Analysis of Textbook, v: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, št. 2, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journalstart.htm>

³⁰⁷ ANDOLJŠEK, Ivan (1976), *Osnove didaktike*, Ljubljana: Dopolna delavska univerza Univerzum, str. 130-131.

³⁰⁸ TROJAR, Štefan (1987), Zasnova zgodovinskih tem in načrtovanje pouka, v: *Zgodovinski časopis*, št. 3., str. 517-518.

³⁰⁹ TRŠKAN, Danijela (2002), Metodična struktura sodobnih srednješolskih učbenikov za zgodovino, v: *Zgodovinski časopis*, št. 3-4, str. 465. Gre za povzetek iz: MALIČ, Josip (1992), Vloga učbenika pri pouku, v: *Učbeniki danes in jutri. Prispevki s srečanja avtorjev učbenikov DZS*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 34-35 in POLJAK, Vladimir (1983), *Didaktično oblikovanje učbenikov in priročnikov*, Ljubljana: DZS, str. 3.

³¹⁰ KOVAČ, Miha, KOVAČ-ŠEBART, Mojca (2003), Učbeniki v globalni družbi: nekaj korakov k metodologiji primerjalnega raziskovanja, v: *Knjižnica. Revija za področje bibliotekarstva in informacijske znanosti*, št. 1-2, str. 41.

je bilo o njej odločeno na način, ki v posamezni družbi velja za legitimnega.³¹¹ Mehanizmi določanja vsebine učbenikov kažejo ne samo na načine reprodukcije znanja v posamezni družbi, ampak tudi naravo gospostvenih razmerij v njej.

Po ugotovitvah Keith Crawford uvajajo učbeniki mladino v obstoječi kulturni in družbeno-ekonomski red z obstoječimi relacijami moči in dominacije. Odražajo politiko in družbeni odnos do izobraževanja ter družbena gibanja, znotraj katerih se oblikuje. Proces konstrukcije učbenikov se nanaša predvsem na selekcijo znanstvenega gradiva, ki odraža vrednote družbeno pomembnih slojev in skupin. Hkrati pa so učbeniki oblikovani tudi tako, da zadovoljijo potrebe založnikov. Učbeniki so namreč tudi založniško blago, ki je oblikovano ne samo iz intelektualnih razlogov, temveč predvsem iz ekonomskih razlogov.³¹²

Učbeniki nastajajo predvsem znotraj dužbenih skupin vpliva in moči ter kot taki težijo h krepitvi kulturne homogenosti. Pomenijo tudi način kontrole spomina množic. Družbeno močne skupine preko učbenikov ponujajo intelektualno in moralno vodstvo množicam, kar jim posredno omogoča tudi, da zagotovijo podrejanje podrejenih družbenih skupin dominantnim kulturnim normam.³¹³

Poleg učbenikov se pri pouku zgodovine uporabljajo tudi druga učna gradiva, ki so lahko dopolnilo učbenikom ali pa samostojno gradivo. Gre za delovne zvezke, zbirke nalog ali vaj, zgodovinske atlase, zgodovinske čitanke in priročnike za učitelje. Vse to gradivo je lahko zbrano in izoblikovano v učni komplet.

Danijela Trškan deli sodobne učbenike na klasične, poldelovne in delovne. Z njenimi besedami so značilnosti teh učbenikov naslednje:

- “*Klasični učbenik* vsebuje besedilo, slikovno ali pisno gradivo pa je le ilustracija ali poglobitev besedila v učbeniku. Klasični učbenik vsebuje sistematični pregled učnih tem, zato nakazuje tudi norme za preverjanje znanja za receptivno preverjanje znanja in za samopreverjanje znanja učencev. Zato je namenjen predvsem domačemu delu.
- *Poldelovni učbenik* vsebuje besedilo, slikovno gradivo in naloge. Vprašanja na koncu ali med besedilom poglavja so namenjena utrjevanju in ponavljanju učbeniške vsebine, motivaciji učencev za branje in za dodatno razmišljanje o vsebini, nekatera vprašanja pa so namenjena tudi analizi slikovnega gradiva. Takšen učbenik vsebuje tudi napotke za delo npr. z atlasom, delovnim zvezkom ali drugo dopolnilno literaturo.
- *Delovni učbenik* spodbuja produktivni učni slog in samostojno delo učencev, saj vključuje učbeniško besedilo, pisne in slikovne zgodovinske vire ter številne naloge. Delovni učbenik vsebuje veliko slikovnega in pisnega gradiva, ki je namenjeno za uporabo in analizo oz. je vključeno pri nalogah. Delovni učbenik omogoča aktivno poučevanje in učenje. Lahko se uporablja pri obravnavanju učne snovi, pri preverjalnem in ponavljalnem razgovoru, pri urjenju in ponavljanju učne snovi ter pri samopreverjanju znanja. Nekatere naloge v učbeniku pa tudi spodbujajo k dodatnemu delu in uporabo dodatnih učil (npr. videa, strokovne literature, CD-ROM-ov, interneta). Učbenik vsebuje veliko nalog, ki se nanašajo na različne zgodovinske vire, kjer lahko učenci pojasnjujejo, poglobljajo, širijo in konkretizirajo zgodovinsko besedilo v učbeniku ali pa spodbujajo razvijanje predmetnih sposobnosti, kot npr.

³¹¹ Ibid. str. 44.

³¹² CRAWFORD, Keith (2001), Researching the Ideological and political Role of the History Textbook – Issues and Methods, v: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, št. 1, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal1/journalstart.htm> (1.12.2004).

³¹³ Ibid.

analizo, interpretacijo in vrednotenje pisnih in vizualnih virov (zemljevidov, statističnih podatkov, grafov, plakatov, karikatur itd.). Vprašanja v delovnih učbenikih se lahko nanašajo na dejstva in podatke, na razumevanje dogodkov, na poglobljanje ali širjenje znanja. Naloge so lahko objektivne naloge pojasnjevanja in interpretiranja, naloge s kratkim odgovorom ter krajše in daljše esejske naloge.”³¹⁴ Delovni učbenik naj bi učence naučil, kako naj se učijo iz besedil, slikovnega materiala in drugega gradiva. Poleg samostojnega pridobivanja znanja se učenci iz teh učbenikov naučijo tudi pridobivati delovne sposobnosti.³¹⁵

Poleg delitve učbenikov, ki jo podaja Danijela Trškan, pa poznamo tudi delitev učbenikov Štefana Trojarja, ki je primerna ne samo za delitev sodobnih učbenikov, ampak izhaja iz razvrščanja učbenikov tudi starejše izdaje. Zaradi tega Trojarjevo delitev upoštevam v raziskavi in analizirane učbenike razvrščam po tem sistemu. Tudi Trojar deli učbenike na klasične, poldelovne in delovne, posebnost njegove delitve pa je drugačna opredelitev delovnih učbenikov, ki sledi manj strogim zahtevam kot jih najdemo pri Trškani. Trojar navaja naslednje značilnosti delovnih učbenikov:

- “Vsako temo ali poglavje odpira motivacijska stran, katere namen je zbuditi pozornost mladih, osmisliti in aktualizirati temo, orientirati v času in prostoru itd. /.../
- S podnaslovi so označene tudi podteme ali didaktični poudarki, ki odpirajo nova problemska in motivacijska vprašanja.
- Sledi pregledna predstavitev zgodovinske tematike, ki je razčlenjena z podnaslovi v problemske podteme. Besedilo je jedrnato in pregledno, besedno nazorno. Učinkovito in organsko se podpirajo različni metodični elementi: pripovedno besedilo, viri in razne slike pri predstavitvi preteklosti. /.../
- Tretji del v okviru zgodovinskih tem je delovni. V njem je izpostavljenih nekaj problemov, ki naj bi bili globinsko predelani. To pomeni umestitev pouka v samostojno raziskovalno delo in v primerjave ob pisanih ali slikovnih virih, ob tematskih kartah in statističnih elementih. K vsakemu takemu elementu so dodane naloge, vprašanja in druge delovne pobude.
- Četrti del je del utrjevanja in ponavljanja. V njem so nova sintetična vprašanja, aktualizacijske primerjave, esejske naloge, obrazložitve pomembnih pojmov in kronološke preglednice. Dodana pa je tudi poljudna zgodovinska literatura. Pomembno je, da je delovni del teme bolj obsežen kot informacijski del.”³¹⁶

Tomaž Weber pa omenja tudi **integralne delovne učbenike in projektne učbenike** oz. kombinacijo obeh. To so učbeniki z neobsežno in didaktično razčlenjeno temeljno učno zgodovinsko vsebino grafično opremljeno predvsem s kulturnozgodovinskega vidika, tej temeljni zgodovinski vsebini pa so dodane izborne projektne naloge sloneče bodisi na virih bodisi podatkih ali pa na krajevnih zgodovinskih preučitvah. Učbenik takega tipa uresničuje zahtevo po učencu kot tvornem ali sotvornem subjektu zgodovinskega dela v šoli ali zunaj nje.³¹⁷

³¹⁴ TRŠKAN, Danijela (2002), Metodična struktura sodobnih srednješolskih učbenikov za zgodovino, v: *Zgodovinski časopis*, št. 3-4, str. 465-466.

³¹⁵ Ibid.

³¹⁶ TROJAR, Štefan (2000), Glavne značilnosti novejših učbenikov zgodovine, v: *Temeljne prelomnice preteklih tisočletij*, Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije, str. 319.

³¹⁷ WEBER, Tomaž (1993), Zgodovinski učbenik, njegova didaktična zasnova, tipi učbenikov in delo z njimi, v: *Zgodovina v šoli*, št.3, str. 20-22.

Ne glede na spremembe, ki so nastale v informacijski družbi, kjer so informacije široko in na najrazličnejše načine dostopne odraščajočim otrokom in mladini, ostajajo učbeniki glavni učni pripomoček pri pouku zgodovine. Vsa ostala metodično-didaktična gradiva od delovnih zvezkov, zgodovinskih atlasov, internetnih strani, zgodovinskih čitank itd. ostajajo spremljevalno gradivo, ki ga uporabljajo učenci in učitelji pri učnih urah zgodovine.³¹⁸ Glede tega lahko ugotovim, da se stanje vse od konca 19. stoletja pa do danes ni spremenilo. Učbenik je celotno obdobje igral vlogo glavnega učnega sredstva in jo ima še danes.

Christina Koulouri opozarja, da pomena učbenikov ne kaže precenjevati. Mnogi didaktiki zgodovine poudarjajo, da je pomembno predvsem tisto, kar se dogaja v šolski praksi in da to ni vedno v skladu z zasnovo učbenikov. Prav gotovo imajo učbeniki določen vpliv na šolsko prakso, niso pa edini ki to prakso krojijo. Še vedno drži trditev, da dober učbenik predstavlja predpogoj za kvalitetno izvedbo pouka, ne pa zagotovila zanjo.³¹⁹ Po drugi strani pa Claudia Böhme meni, da je prav učbenik tisti, ki v največji meri vpliva na potek pouka. Njegov vpliv naj bi presegal vpliv učnih načrtov, izobrazbe učiteljev, še posebej pa vpliv teorije didaktike zgodovine.³²⁰

V učbenikih zgodovine po ugotovitvah Böhmove najdemo vse, kar se zdi avtorju učbenika pomembno. Avtor je tisti, ki izbira zgodovinske osebnosti, zgodovinske dogodke, dosežke in stanja ter jih vključi v tekst ali v slikovno gradivo učbenika. Gre za spomine človeštva, ki se zdijo avtorju učbenika najpomembnejši za sedanjost.³²¹

Učbeniki zgodovine za osnovno šolo v obdobju Avstro-Ogrske

Temeljni namen učbenikov za zgodovino v 19. stoletju je bil zapomnjevanje dejstev in podatkov ter razvijanje verbalnih sposobnosti učencev, hkrati pa so bili učbeniki za učence poleg učiteljeve besede dominantni vir in sredstvo učenja. Učbeniki so bili obvezni in strogo predpisani s strani ministrstva za kult in pouk (Ministerium für Cultus und Unterricht) za oba, za učitelja in za učenca.³²² Vsako leto je bil objavljen imenik učnih knjig in učil, dopuščenih za učno rabo na ljudskih in meščanskih šolah.³²³

Učbeniki zgodovine so bili normativ učiteljem in učencem glede obsega in globine znanja, ki ga je treba obvladati pri individualnem učenju na domu. Poleg vsebin predmeta zgodovine so učbeniki zgodovine vključevali tudi vsebine ustavno-pravnega in političnega pouka, kakor je predvideval tudi učni načrt.

V tem obdobju je bila učna knjiga, zlasti pa učbenik v sorazmerno enostavnem učnem procesu, katerega temeljni namen je bil zapomnjevanje dejstev in podatkov ter razvijanje verbalnih sposobnosti učencev, poleg učiteljeve besede dominantni vir in sredstvo učenja. Temeljni namen učbenikov je bil omejiti logični obseg znanstvenega področja in s tem

³¹⁸ NICHOL, Jon & DEAN, Jacqui (2003), Writing for Children: History Textbooks and Teaching Texts, v: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, št. 2, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journalstart.htm> (15.12.2004).

³¹⁹ KOULOURI, Christina (2000), The Two Facets of Discrimination in History Teaching: Perpetrators and Victims v: *Misuse of History*, Strasbourg: Council of Europe, str. 99.

³²⁰ BÖHME, Claudia (1991), Warum und wie analysiert man kombinierte Lern- und Arbeitsbücher, v: *Lehrbücher für den Geschichtsunterricht: Analysen, Schlußfolgerungen, Hinweise*, Halle: Martin-Luther Universität Halle-Wittemberg, str. 8.

³²¹ Ibid., str. 8-16.

³²² STRMČNIK, France (1975), Pedagoška funkcija in zgradba učne knjige, v: *Sodobna pedagogika*, št. 7/8, str. 257-258.

³²³ HEINZ, Fr. (1895), *Zbirka zakonov in ukazov o ljudskem šolstvu na Kranjskem*, Laibach: Kleinmayr & Fed. Bamberg, str. 319.

določiti obseg in globino učiteljevega pouka, učencem pa omogočiti neomejeno ponavljanje in učenje na pamet. Zato je bil učbenik obvezen in strogo predpisan za učitelja in učenca.³²⁴ Učbeniki so bili klasičnega tipa.

Na Slovenskem so v višjih razredih osnovnih šol uporabljali slovenske učbenike zgodovine, ki so bili v precejšnji meri prevod nemških učbenikov. Avstro-Ogrska je imela za celo državo organizirano založbo (Cesarska zaloga učnih knjig), ki je tiskala isti učbenik v več jezikih in ga posredovala v šole. Založba se je ukvarjala samo z izdajo učnih knjig in ne z drugimi komercialnimi posli.³²⁵

Na nižji stopnji gimnazij je obstajala alternativa – slovenski ali nemški pouk zgodovine. Za nižje razrede srednjih šol so bili za slovensko mladino predpisani učbeniki Janeza Jesenka, podobno kot Kaspertov učbenik, ki je bil nekoliko kasnejšega datuma (izšel je leta 1909). Omenjeni učbeniki so deloma različica učbenika Martina Mayerja, ki je veljal za nemško mladino tudi na Slovenskem.³²⁶ Poleg teh učbenikov je bilo v rabi učno gradivo za učitelje kot pomoč pri poučevanju zgodovine na vseh stopnjah. To gradivo sta v slovenskem jeziku napisala Josip Apih in Matevž Potočnik.³²⁷ Josip Brinar pa je kot dodatno učno gradivo za osnovne šole izdal Zgodovinske zapiske za občne ljudske šole.³²⁸ Učenci in učitelji so razpolagali tudi s šolskim atlasom za zgodovino.³²⁹

Učbeniki zgodovine za osnovno šolo v obdobju Kraljevine SHS oz. Jugoslavije

Zakon o učbenikih za narodne, meščanske, učiteljske in srednje šole iz leta 1929 je določal, da so vsi učbeniki, pomožne knjige in učni pripomočki za narodne in meščanske šole državne zaloge in se smejo le ti rabiti v teh šolah.³³⁰ Minister prosvete pa je bil na podlagi mnenja prosvetnega sveta pooblaščen, da odloča, kateri učbeniki, pomožne knjige in učni pripomočki so potrebni za vsak tip šole in predmet glede na razred. Vsake štiri leta je bil minister prosvete dolžan predpisati "*konkurz za izdelavo najboljšega učbenika, pomožne knjige in učnega pripomočka*"³³¹ in določiti komisijo za pregled tega gradiva. Komisija pa je morala izbrati za vsak predmet "*po tri najboljše učbenike, pomožne knjige ali učne pripomočke z mišljenjem, kateri naj se nagradi s prvo, kateri z drugo in tretjo nagrado.*"³³² Za tako nagrajene učbenike in drugo gradivo je dobila država založniško pravico za dobo štirih let. Poleg tega je zakon določal še, da mora minister prosvete ustanoviti založbo učbenikov, katere del dohodkov se mora uporabljati za podporo državnega šolskega fonda. Učbeniki privatnih založb so bili lahko v rabi le še toliko časa po izdaji zakona, dokler ni državna založba priskrbela svojih učbenikov.³³³ Kot državna založba zadolžena za učbenike je bila ustanovljena Banovinska založba šolskih knjig.

³²⁴ STRMČNIK, France (1975), Pedagoška funkcija in zgradba učne knjige, v: *Sodobna pedagogika*, št. 7-8, str. 257-258.

³²⁵ JURMAN, Benjamin (1999), Kako narediti dober učbenik na podlagi antropološke vzgoje, Ljubljana: Jutro, str. 60.

³²⁶ ROZMAN, Tatjana (1989), Ideološke vsebine šolske zgodovine na Slovenskem, v: *Nova revija*, št. 89-90, str. 1240.

³²⁷ APIH, Josip, POTOČNIK, Matevž (1902-1906), Zbirka učne snovi za pouk v realijah na ljudskih šolah. Pomožne knjige za ljudsko-šolske učitelje, Prvi, drugi, tretji, četrti, peti in šesti snopič, Ljubljana: Slovenska šolska matica.

³²⁸ BRINAR, Josip (1914), *Zgodovinski zapiski za občne ljudske šole*, Postojna: Maks Šeber.

³²⁹ PUTZGER, F.W. (1914), *Historischer Schul-Atlas zur alten, mittleren und neuen Geschichte*, Verlag von Velhagen & Klasing: Bielefeld und Leipzig.

³³⁰ FLERE, Pavle (1929), Zakon o narodnih šolah s kratko razlago in stvarnim kazalom ter z dodatkom predpisov drugih zakonov, ki so v zvezi z zakonom o narodnih šolah, Ljubljana: Učiteljska tiskarna, str. 151

³³¹ Ibid.

³³² Ibid., str. 153.

³³³ Ibid., str. 154-156.

Na Slovenskem so v obdobju Kraljevine SHS uporabljali učbenike zgodovine slovenskih avtorjev, ki so večinoma poučevali zgodovino tudi že v obdobju Avstro-Ogrske (dr. Anton Melik, Janko Orožen, Josip Brinar³³⁴). Po uvedbi diktature pa so začeli uporabljati slovenske prevode srbskih učbenikov univerzitetnega profesorja Vasilija Popovića in njegovega sodelavca Trajka Antića. Učbeniki v tem obdobju so bili klasičnega tipa. V analizi se za obdobje med obema vojnama osredotočam na učbenike Vasilija Popovića in Trajka Antića.

Poleg učbenikov zgodovine so bile v času med obema vojnama v rabi tudi zgodovinske čitanke in zgodovinski atlas. ³³⁵

Učbeniki zgodovine za osnovno šolo v obdobju socialistične Jugoslavije

Šolstvo v socialistični Jugoslaviji je izhajalo iz tradicije partizanskega šolstva, zato me je najprej zanimalo katere učbenike zgodovine so uporabljali v partizanskih šolah v času druge svetovne vojne.

V obdobju druge svetovne vojne je bila oskrba slovenskih partizanskih šol z učbeniki problematična, saj so okupatorji večino slovenskih učbenikov uničili. V partizanskih šolah so se zato pri pouku posluževali partizanskega tiska ter dela dr. Frana Zwittera *Pregled zgodovine Slovencev*, ki pa ni bil napisan kot učbeniško gradivo, ampak kot priročnik za poučevanje zgodovine. ³³⁶

Minister za prosveto dr. Ferdo Kozak je 11. junija 1945 imenoval komisijo za pregled učnih knjig. Predloženih trinajst učnih knjig zgodovine je bilo zavrženih, ker naj bi bile "za novi čas vse neuporabne. Prosvetni svet je predlagal, da namesto teh učbenikov strokovnjaki čim prej napišejo zgodovinski pregled za dobo stare Jugoslavije in narodnoosvobodilnega boja, ki bi se uporabljal kot skripta za pouk v vseh razredih vseh stopenj v šolskem letu 1945/46."³³⁷ Zaloge neodobrenih knjig so bile uničene. Namesto teh so morali tiskati nove. Šolsko leto 1945/46 je potekalo na podlagi začasnega učnega načrta z začasno veljavnimi učbeniki. Šolska komisija centralnega komiteja Komunistične partije Slovenije si je decembra 1945 zadala nalogo, da izdela spisek najpotrebnejših učbenikov. Najbolj sporni so bili učbeniki zgodovine. Komisija je bila mnenja, da bi morali za učbenike obče zgodovine uporabljati prevode sovjetskih učbenikov. ³³⁸

31. julija 1945 je bila ustanovljena Državna založba Slovenije kot založba Ministrstva za prosveto, njena glavna naloga pa je bila tiskanje šolskih knjig, učbenikov in drugih učil. Novi učbeniki so bili v večjem obsegu tiskani od pomladi 1946 naprej. Šolsko leto 1946/47 je bilo

³³⁴ Gre na primer za učbenike: MELIK, Anton, OROŽEN, Janko (1928), *Zgodovina Srbov, Hrvatov in Slovencev za nižje razrede srednjih in njim sorodnih šol, I. del*, Ljubljana: Jugoslovanska knjigarna; MELIK, Anton, OROŽEN, Janko (1929), *Zgodovina Jugoslovanov za nižje razrede srednjih in njim sorodnih šol, II. del*, Ljubljana: Jugoslovanska knjigarna; BRINAR, Josip (1927), *Zgodovina za meščanske šole. Stari in srednji vek*, Ljubljana: Jugoslovanska knjigarna; BRINAR, Josip (1922), *Zgodovina za meščanske šole. Novi vek*, Ljubljana: Jugoslovanska knjigarna. Več o tem v: ROZMAN, Tatjana (1989), Ideološke vsebine šolske zgodovine na Slovenskem, v: *Nova revija*, št. 89-90, str. 1240-1257.

³³⁵ Na primer: PROSENC, Živojin (1938), *Slovenska nacionalna čitanka*, Ljubljana: Založba Slovenija; PROSENC, Živojin (1939), *Slovenska nacionalna čitanka*, Ljubljana: Založba Slovenija; NERAT, Anton (1924), *Zgodovinska čitanka namenjena učencem višje stopnje osnovnih šol*, Ljubljana: Učiteljska tiskarna.

³³⁶ PAVLIČ, Slavica (1978), Oris nastanka in razvoja partizanskega šolstva na Slovenskem, v: *Zbornik za historiju školstva i prosvjete*, št. 11, str. 154.

³³⁷ GABRIČ, Aleš (1991), Slovenska agitpropovska kulturna politika 1945-1952, v: *Borec*, št. 7,8,9, str. 514.

³³⁸ *Ibid.*, str. 515.

prvo šolsko leto po osvoboditvi, ki je glede učbenikov omogočalo normalen potek pouka brez prevelikega improviziranja.³³⁹

“Med učbeniki zgodovine so vse do leta 1950 prevladovali prevodi sovjetskih učbenikov.”³⁴⁰ Ti učbeniki so bili klasičnega tipa. Še leta 1948, ko je prišlo do spora med Jugoslavijo in Sovjetsko zvezo, je bilo od izdanih učbenikov več kot polovica sovjetskih prevodov in manj kot polovica domačih. Šele po letu 1950 so se začeli v večji meri uveljavljati učbeniki slovenskih avtorjev.³⁴¹

Problem z učbeniki se je pojavil po ukinitvi nižjih gimnazij, ker učbeniki le teh niso ustrezali novemu učnemu načrtu. Tako je učni načrt iz leta 1962, vključeval tudi opombo, da učitelji za nekatere učne vsebine še lahko uporabljajo učbenike za bivšo nižjo gimnazijo, večino učnih enot (zlasti v 6. in 8. razredu) pa bodo morali oblikovati sami na osnovi samostojnega izbora konkretne učne snovi in poznavanja dosedanjih učbenikov, priručnikov in druge zgodovinske literature.³⁴² V času po ukinitvi gimnazij so učitelji pri poučevanju zgodovine le deloma uporabljali učbenike, deloma pa so pouk izvajali brez tega pripomočka. Novi učbeniki za zgodovino, ki so se ujemali z novimi učnimi načrti, so izšli šele nekaj let kasneje, in sicer za šesti razred leta 1965, za sedmi razred leta 1963 in za osmi razred leta 1966.³⁴³

Do konca osemdesetih let je v Sloveniji veljalo pravilo en predmet - en učbenik, pri čemer je bil učbenik odsev in operacionalizacija predmetnika in učnega načrta. Tako se je denimo obseg učbenika moral ujemati s številom pedagoških ur, ko je bil učbenik končan, pa so recenzenti in posebne komisije pri Strokovnih svetih za vzgojo in izobraževanje ocenjevali še skladnost učbenika z učnim načrtom, znanstveno pravilnost v podajanju vsebine, idejni vidik v interpretaciji, metodično-didaktično oblikovanje, pravilen jezik ter terminologijo. Skladnost je torej pomenila idejno in vsebinsko skladnost. Učbenike so vsebinsko pripravljale posebne javne ustanove, ki so opravljale tudi kompleten založniški servis z organizacijo tiska, distribucije in prodaje. V Sloveniji je učbenike tradicionalno zalagalo več založb, ne pa ena sama: večino jih je sicer res založila Državna založba Slovenije, ki je bila ustanovljena kot založba za izdajanje šolskih knjig, učil, tiskovin in knjig, vendar pa so učbenike zalagale še Mladinska knjiga, Obzorja, TZS in DDU. To velja vsaj za sedemdeseta leta in dalje. Seveda je nad vsebino še vedno držal roko Zavod za šolstvo, saj je pripravljala njihova besedila, založba pa je nato poskrbela za njihovo ureditev, tisk in distribucijo. Tako je v kolofonih večine slovenskih učbenikov iz tistega časa kot izdajatelj naveden Zavod za šolstvo, kot založnik pa založba.³⁴⁴ Do spremembe je prišlo leta 1986 s posebnim *Dogovorom o delitvi dela na področju zalaganja učbenikov*, po katerem je bil, kot dotlej, za konceptualno pripravo učbenikov zadolžen Oddelek za učbenike na Zavodu za šolstvo, njihova tehnična, deloma pa tudi vsebinska izvedba in distribucija pa so bile prepuščene različnim založbam. Odtlej kot izdajatelj ni bil več naveden Zavod SR Slovenije za šolstvo, ampak je kot izdajatelj in založnik navedena ustrezna založba. Skratka, če so bile slovenske založbe najprej zgolj tehniško-založniški servis Oddelka za učbenike na Zavodu za šolstvo, so v osemdesetih letih pri pripravi učbenika začele prevzemati tudi vsebinsko vlogo.³⁴⁵

³³⁹ Ibid., str. 515.

³⁴⁰ Ibid., str. 515.

³⁴¹ Ibid., str. 515.

³⁴² *Predmetnik in učni načrt za osnovne šole*, Zavod za napredek šolstva LR Slovenije, DZS, Ljubljana, 1962, str. 81.

³⁴³ METELKO, Antonija (1965), *Zgodovina za šesti razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije; GROBELNIK, Ivan (1963), *Zgodovina za sedmi razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije; ŠKERL, France (1966), *Zgodovina za osmi razred osnovnih šol*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.

³⁴⁴ KOVAČ, Miha, KOVAČ-ŠEBART, Mojca (2003), Učbeniki v globalni družbi: nekaj korakov k metodologiji primerjalnega raziskovanja, v: *Knjižnica. Revija za področje bibliotekarstva in informacijske znanosti*, št. 1-2, str. 56-57.

³⁴⁵ Ibid., str. 57-58.

V Sloveniji se je država od začetka osemdesetih let vse bolj umikala iz vsebinske priprave in izdajanja učbenikov – in sprememba družbene ureditve po letu 1990 na tem področju ni prinesla radikalnega reza v dotedanjo prakso, ampak samo intenzivno nadaljevanje procesov, ki so se začeli v osemdesetih letih.³⁴⁶

Učbeniki v 60-ih letih in v 80-ih letih so bili podelovnega tipa in so poleg informativnih tekstov vključevali tudi vprašanja in naloge za učence. Poleg učbenikov so se učenci lahko že v šestdesetih letih lahko posluževali še zgodovinskih vaj, ki sta jih izdelala Tomaž Weber in Ivan Grobelnik.³⁴⁷ V sedemdesetih letih pa so bili izdelani izpopolnjeni didaktični kompleti za osnovnošolski pouk zgodovine, ki so vključevali: učbenik, atlas, zgodovinsko čitanko, vaje, projekcijske komplete ter delovni zvezek.³⁴⁸ V osemdesetih se je pridružil še komplet prosojnic, ki ga je izdala DZS.

Učbeniki zgodovine za osnovno šolo v obdobju samostojne Republike Slovenije

V devetdesetih letih so se v Sloveniji uveljavile zahteve po pluralizmu šolskih učbenikov, vendar je do razvoja pravega trga učbenikov, moralo preteči pet let. Šele leta 1996 je namreč ponudba učbenikov preseгла povpraševanje, učitelji pa so lahko od tedaj izbirali vsaj med dvema različnima učbenikoma za isti predmet.³⁴⁹

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja je leta 1996 določil, da se v osnovnih šolah uporabljajo le učbeniki in učila, ki jih potrdi pristojni strokovni svet. Poleg potrjenih učbenikov in učil pa lahko učitelji uporabljajo tudi druga neobvezna sredstva in pripomočke.³⁵⁰

V Sloveniji gre za vsebinsko naravo potrjevanja učbenikov, kriteriji potrjevanja pa so ostali podobni kot leta 1985, s pomembno spremembo, da ni več potrebna strokovna in didaktično-metodična ocena glede na idejno-teoretično zasnovanost učbenika oz. učila.³⁵¹ Učno gradivo potrjuje strokovni svet. *Pravilnik o potrjevanju učbenikov iz leta 1996* je določil zahteve, katerim mora učbenik ustrezati, da ga lahko pristojni strokovni svet potrdi. Po teh zahtevah mora biti učbenik:

- "uskklajen z veljavnim učnim načrtom in s katalogom znanja,
- ustrezen starosti udeležencev izobraževanja,
- oblikovan v skladu z znanstvenimi spoznanji stroke,
- /.../
- jezikovno pravilen,
- metodično-didaktično ustrezen in
- estetsko in vizualno ustrezno oblikovan."³⁵²

³⁴⁶ Ibid., str. 61.

³⁴⁷ Gre za vaje: WEBER, Tomaž (1968), *Vaje iz zgodovine. 6. razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije; GROBELNIK, Ivan (1968), *Vaje iz zgodovine. 7. razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije; WEBER, Tomaž (1969), *Vaje iz zgodovine. 8. razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.

³⁴⁸ WEBER, Tomaž (1973), *Metodični napotki za pouk zgodovine v osmem razredu osnovne šole*, Ljubljana: DZS, str. 6-16.

³⁴⁹ KOVAČ, Miha, KOVAČ-ŠEBART, Mojca (2003), Učbeniki v globalni družbi: nekaj korakov k metodologiji primerjalnega raziskovanja, v: *Knjižnica. Revija za področje bibliotekarstva in informacijske znanosti*, št. 1-2, str. 59-60.

³⁵⁰ JUREN, Peter (1998), *Predpisi o vzgoji in izobraževanju*, Ljubljana: Gospodarski vestnik, str. 45.

³⁵¹ KOVAČ, Miha, KOVAČ-ŠEBART, Mojca (2003), Učbeniki v globalni družbi: nekaj korakov k metodologiji primerjalnega raziskovanja, v: *Knjižnica. Revija za področje bibliotekarstva in informacijske znanosti*, št. 1-2, str. 61.

³⁵² JUREN, Peter (1998), *Predpisi o vzgoji in izobraževanju*, Ljubljana: Gospodarski vestnik, str. 133-136.

Učbenik, ki ni usklajen z učnim načrtom in s katalogom znanja, lahko potrdi strokovni svet kot poskusni učbenik, vendar se ta lahko uporablja le v šolah, ki jih določi minister za šolstvo. Prav tako ne sme učbenik vsebovati elementov delovnega zvezka.³⁵³

Pravilnik o potrjevanju učbenikov, ki je stopil v veljavo 2002, je tem zahtevam dodal še zahtevo po skladnosti učnega gradiva s cilji sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji, ki so določeni v zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ter zahtevo, ki se nanaša na razvojnopsihološko ustreznost gradiva: *“za učna gradiva prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja je obvezna tudi ocena razvojnopsihološke ustreznosti, predlagatelj pa jo lahko doda tudi za učna gradiva do konca obveznega izobraževanja.”*³⁵⁴ S tem je pravilnik nadzor nad izdajo učbenikov in učnih gradiv še nekoliko zaostрил in se tako vrnil v osemdeseta leta, ko je bila s takratnim pravilnikom zahtevana ocena primernosti glede na psihološke značilnosti razvoja učencev.³⁵⁵ Te kriterije za ocenjevanje učnih gradiv ohranja tudi Pravilnik o potrjevanju učbenikov iz leta 2004, dodaja pa še zahtevo po tehnični ustreznosti učnega gradiva.³⁵⁶

Pravilnik o potrjevanju učbenikov iz leta 2002 in iz leta 2004 v 2. členu določata, da je učbenik *“osnovno učno gradivo za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev in standardov znanja, opredeljenih v učnem načrtu. Z didaktično organizacijo vsebin in prirejeno likovno ter grafično opremo podpira poučevanje in učenje. Omogoča pridobivanje različnih ravni in vrst znanja. Vsebina in struktura učbenika morata omogočati samostojno učenje udeležencev izobraževanja. Učbenik je vezan na šolski predmet oziroma vsebinsko-didaktični sklop, razred in določeno stopnjo izobraževanja. Učbenik je tudi berilo kot zbirka besedil, izbranih skladno s cilji učnega načrta in opremljenih z ustreznim didaktilnim instrumentarijem. Učbenik ne sme vsebovati elementov delovnega zvezka.”*³⁵⁷

Poleg opredelitve pojma učbenik, pravilnika dodajata še opredelitve pojmov delovni zvezek, zbirka nalog oziroma vaj in opredelitev atlasa: *“Delovni zvezek je učno gradivo, ki dopolnjuje učbenik in udeležencem izobraževanja omogoča, da znanje uporabijo v različnih vsebinskih zvezah in situacijah. Udeleženci izobraževanja praviloma vpisujejo postopke in rešitve nalog v sam delovni zvezek.”*³⁵⁸ *“Zbirka nalog oziroma vaj je učno gradivo, ki udeležencem izobraževanja omogoča ponavljanje, utrjevanje, poglobljanje in povezovanje vsebin.”*³⁵⁹ *“Atlas je zbirka zemljevidov ali slik iz določene stroke. Atlas ne sme vsebovati elementov delovnega zvezka.”*³⁶⁰

V Sloveniji učitelji izbirajo učbenike in drugo učno gradivo iz kataloga potrjenih učbenikov, ki ga vsako leto izda Zavod za Republike Slovenije za šolstvo. V tem gradivu je naveden tudi čas veljavnosti posameznega učbenika oziroma drugega učnega gradiva in letnica potrditve.³⁶¹ Med drugim učnim gradivom lahko učitelji in učenci zgodovine na osnovnošolski stopnji izbirajo gradivo različnih založb. V katalogu potrjenih učbenikov za šolsko leto 2004/2005 najdemo učbenike treh založb: DZS, Modrijana in i2 – Družbe za založništvo, izobraževanje

³⁵³ Ibid., str. 133-136.

³⁵⁴ Pravilnik o potrjevanju učbenikov, *Uradni list*, št. 81, 20.9.2002, str. 8780.

³⁵⁵ KOVAČ, Miha, KOVAČ-ŠEBART, Mojca (2003), Učbeniki v globalni družbi: nekaj korakov k metodologiji primerjalnega raziskovanja, v: *Knjižnica. Revija za področje bibliotekarstva in informacijske znanosti*, št. 1-2, str. 61.

³⁵⁶ *Pravilnik o potrjevanju učbenikov*, <http://www.mszs.si/slo/aktualno/novica.asp?ID=1135> (16.12.2004).

³⁵⁷ *Pravilnik o potrjevanju učbenikov*, *Uradni list*, št. 81, 20.9.2002, str. 8780-8783;

Pravilnik o potrjevanju učbenikov, <http://www.mszs.si/slo/aktualno/novica.asp?ID=1135> (16.12.2004).

³⁵⁸ Ibid.

³⁵⁹ Ibid.

³⁶⁰ Ibid.

³⁶¹ *Pravilnik o potrjevanju učbenikov*, <http://www.mszs.si/slo/aktualno/novica.asp?ID=1135> (16.12.2004).

in raziskovanje. Pri učilih pa najdemo še založbo Debora.³⁶² V katalogu potrjenih učbenikov iz leta 2006 pa najdemo še več založb učbenikov in učil za zgodovino: DZS, Modrijan, Mladinska knjiga založba, i2 – Družba za založništvo, izobraževanje in raziskovanje, Založba Rokus, Debora, samozaložba April Zuljan in partner.³⁶³ Med različnimi gradivi za predmet zgodovina se nahaja poleg učbenika še zgodovinski atlas, delovni zvezek, vaje in naloge, videokaseta, atlas prosojnic, CD-ROM, zgodovinski časovni trak na CD-ROM-u, metodični priročnik za učitelje, zgodovinske vire, berilo.³⁶⁴ Poleg tega učnega gradiva lahko učitelji in učenci vse več za zgodovinski pouk uporabnih informacij in gradiv najdejo na internetnih straneh. Nekateri internetni naslovi so namenjeni izključno zgodovini in zgodovini v šoli.³⁶⁵

Učbeniki zgodovine na Slovenskem od konca 19. do začetka 21. stoletja

V vseh obravnavanih obdobjih so za pouk zgodovine na stopnji osnovnega šolstva uporabljali tudi učbenike. Samo v obdobju Avstro-Ogrske se na nižji stopnji osnovnega šolanja za pouk zgodovine učbeniki niso uporabljali, kar pa ni veljalo tudi za višjo stopnjo. V vseh obdobjih je izdajanje učbenikov nadzorovala država, saj so lahko izšli samo tisti učbeniki zgodovine, ki so jih potrdile z zakonodajo in predpisi določene strokovne komisije. V rabi so bili praviloma učbeniki slovenskih avtorjev, z izjemo obdobja tridesetih let 20. stoletja, ko so se uporabljali predvsem slovenski prevodi učbenikov srbskega univerzitetnega učitelja zgodovine in z izjemo obdobja po letu 1946, ko so se uporabljali slovenski prevodi ruskih učbenikov zgodovine. Problem z učbeniki na Slovenskem se je pojavil po šolski reformi, ki je ukinila nižje gimnazije in je uvedla enotno osnovno šolo, saj še nekaj let po njej ni bilo na razpolago učbenikov zgodovine, ki bi v celoti ustrezali novim spremenjenim učnim načrtom. Novost pri uporabi učbenikov je tudi obdobje po letu 1996, ko lahko učitelji zgodovine izbirajo vsaj med dvema učbenikoma za predmet zgodovina. S tem je na Slovenskem vzpostavljen tudi pravi trg učbenikov, ki spodbuja konkurenčnost, raznolikost in kvaliteto.

V raziskavi sem obdelala učbenike iz obdobja Avstro-Ogrske, Kraljevine Jugoslavije, socialistične Jugoslavije in Republike Slovenije. Zaradi lažjega in bolj jasnega omenjanja teh učbenikov sem uvedla posebne oznake za vsak posamezni učbenik, ki je bil predmet raziskave. Za obdobje Avstro-Ogrske sem obdelala tri učbenike avtorja Janeza Jesenka, ki so izšli v 80-ih letih 19. stoletja in so bili namenjeni za učence trirazrednih meščanskih šol, ki so nadgrajevale prvih pet stopenj splošne ljudske šole. Te učbenike v raziskavi poimenujem takole: prvi učbenik iz leta 1883, drugi učbenik iz leta 1886, tretji učbenik iz leta 1886. Za številčno poimenovanje prvi, drugi in tretji učbenik sem se odločila, da bi bilo bralcu jasno, da so ti trije učbeniki del iste zbirke, ki je izšla v 80-ih letih 19. stoletja in hkrati te oznake bralcu povejo tudi, da je bil prvi učbenik namenjen učencem prvega razreda, drugi učencem drugega razreda in tretji učencem tretjega razreda meščanskih šol.

³⁶² FILIPČIČ, Vincenc (ur.) (2004), *Osnovna šola. Katalog učbenikov za šolsko leto 2004/2005*, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, http://www.o-ckpiran.kp.edus.si/Pdf_Doc_Ppt/Katalog_OS_2004_05.pdf (17.7.2006).

³⁶³ FILIPČIČ, Vincenc (ur.) (2006), *Osnovna šola. Katalog učbenikov za šolsko leto 2006/2007*, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, http://www.zrss.si/pdf/UCB_Katalog_učbenikov_za_osnovno_šolo.pdf (17.7.2006).

³⁶⁴ FILIPČIČ, Vincenc (ur.) (2004), *Osnovna šola. Katalog učbenikov za šolsko leto 2004/2005*, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, http://www.o-ckpiran.kp.edus.si/Pdf_Doc_Ppt/Katalog_OS_2004_05.pdf (17.7.2006); NOVAK, Drago (1998), Nova učbeniška gradiva za pouk zgodovine bogate ta predmet, v: *Zgodovina v šoli*, št. 2, str. 45-47; KARBA, Pavla (1996), *Zgodovina v šoli drugače. Metodični priročnik za učitelje*, Ljubljana: DZS.

³⁶⁵ NICHOL, Jon & DEAN, Jacqui (2003), Writing for Children: History Textbooks and Teaching Texts, v: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, št. 2, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journalstart.htm> (15.12.2004).

Za obdobje Kraljevine SHS v raziskavi nisem analizirala nobenega učbenika, ker so bili v tem času v rabi različni učbeniki slovenskih avtorjev in ker nisem našla zbirke učbenikov, ki bi bila namenjena za vse razrede nižje gimnazije ali meščanske šole. Zato sem se raje osredotočila na obdobje Kraljevine Jugoslavije, v katerem so na slovenskem uporabljali prevode srbskih avtorjev Vasilija Popovića in Trajka Antića. Gre za zbirko štirih učbenikov. Vsi štirje učbeniki so bili izdani v letu 1934 in zanje v raziskavi uporabljam naslednje oznake, ki nam poleg časa izdaje govorijo tudi o tem, kateremu razredu meščanske šole je bil učbenik namenjen: prvi učbenik iz leta 1934, drugi učbenik iz leta 1934, tretji učbenik iz leta 1934 in četrti učbenik iz leta 1934.

Za obdobje socialistične Jugoslavije sem se v analizi osredotočila na tri zbirke učbenikov. Prva zbirka je izšla v letih po drugi svetovni vojni. V njej najdemo slovenske prevode sovjetskih učbenikov za zgodovino. Te učbenike v raziskavi poimenujem takole: prvi učbenik iz leta 1946, drugi učbenik iz leta 1948, tretji učbenik iz leta 1948 in četrti učbenik iz leta 1947. Oznake prvi, drugi, tretji in četrti učbenik govorijo o tem, za kateri razred nižje gimnazije ali višje osnovne šole se je učbenik uporabljal.

Drugi sklop učbenikov, ki so izšli v socialističnem obdobju in ga analiziram v raziskavi, obsega tri učbenike, ki so se uporabljali v višjih razredih osnovne šole (v šestem, sedmem in osmem razredu). Za te učbenike uporabljam oznake: prvi učbenik iz leta 1962, drugi učbenik iz leta 1963 in tretji učbenik iz leta 1966. Oznaka prvi, drugi in tretji govori o tem, kateremu razredu je bil učbenik namenjen: prvi se je uporabljal v šestem razredu, drugi v sedmem in tretji v osmem razredu osnovne šole. Prvi učbenik iz leta 1962 sem našla samo v obliki skripte, čeprav je bil nedvomno kasneje natisnjen tudi v obliki učbenika, zato precej odstopa od drugih učbenikov zlasti v metodološki zasnovi.

Tretji sklop učbenikov iz socialističnega obdobja je izšel v času, ko je socialistični režim že popuščal, torej v osemdesetih letih 20. stoletja oziroma že v letu 1990. Te učbenike poimenujem: prvi učbenik iz leta 1985, drugi učbenik iz leta 1986 in tretji učbenik iz leta 1990. Zaporedje učbenikov govori o tem, v katerem razredu osnovne šole se je učbenik uporabljal (v šestem razredu prvi, v sedmem razredu drugi in v osmem razredu tretji učbenik).

Za obdobje Republike Slovenije sem obdelala učbenike založbe Modrijan in DZS. Ti učbeniki so namenjeni devetletni osnovni šoli, zato so v vsaki zbirki štiri knjige. Poimenujem jih takole: prvi, drugi, tretji in četrti sodobni učbenik DZS ter prvi, drugi, tretji in četrti Modrijanov sodobni učbenik. Tabela 4 prikazuje preglednico oznak za učbenike, ki jih v raziskavi uporabljam.

Tabela 4: Preglednica oznak, ki jih za posamezne učbenike uporabljam v 2. in 3. poglavju raziskave.

Oznaka za skupino učbenikov	Oznaka za učbenik	učbenik
Učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja	1. učbenik iz leta 1883	JESENKO, Janez (1883), <i>Občna zgodovina. Prvi del: Stari vek</i> , Ljubljana: Narodna tiskarna.
	2. učbenik iz leta 1886	JESENKO, Janez (1886), <i>Občna zgodovina. Drugi del: Srednji vek</i> , Ljubljana: Narodna tiskarna.
	3. učbenik iz leta 1886	JESENKO, Janez (1886), <i>Občna zgodovina. Tretji del: Novi vek</i> , Ljubljana: Narodna tiskarna.
Učbeniki iz leta 1934	1. učbenik iz leta 1934	POPOVIČ, Vasilij, ANTIČ, Trajko (1934), <i>Zgodovina starega veka: za I. razred meščanskih šol</i> , Beograd: Narodna Prosveta.
	2. učbenik iz leta 1934	POPOVIČ, Vasilij, ANTIČ, Trajko (1934), <i>Zgodovina srednjega veka za II. razred meščanskih šol</i> , Beograd: Narodna Prosveta.
	3. učbenik iz leta 1934	POPOVIČ, Vasilij, ANTIČ, Trajko (1934), <i>Zgodovina novega veka za III. razred meščanskih šol</i> , Beograd: Narodna Prosveta.
	4. učbenik iz leta 1934	POPOVIČ, Vasilij, ANTIČ, Trajko (1934), <i>Pregled kulturne in gospodarske zgodovine: obče in jugoslovanske: za IV. razred meščanskih šol</i> , Beograd: Narodna Prosveta.
Učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja	1. učbenik iz leta 1946	MIŠULIN, Aleksandr Vasilevič (1946), <i>Zgodovina starega veka</i> , Ljubljana: Državna založba Slovenije.
	2. učbenik iz leta 1948	KOSMINSKI, Evgenij Aleksevič (1948), <i>Zgodovina srednjega veka</i> , Ljubljana: Državna založba Slovenije.
	3. učbenik iz leta 1948	JEFIMOV, Aleksej Vladimirovič (1948), <i>Zgodovina novega veka 1789-1870</i> , Ljubljana: Državna založba Slovenije.
	4. učbenik iz leta 1947	GALKIN, I.S. idr. (1947), <i>Zgodovina novega veka 1870-1918</i> , Ljubljana: Državna založba Slovenije.
Učbeniki iz 60-ih let 20. stoletja	1. učbenik iz leta 1962	METELKO, Antonija (1962), <i>Zgodovina za šestni razred osnovne šole</i> , Ljubljana: Zavod za napredek šolstva LRS.
	2. učbenik iz leta 1963	GROBELNIK, Ivan (1963), <i>Zgodovina za sedmi razred osnovne šole</i> , Ljubljana: Državna založba Slovenije.
	3. učbenik iz leta 1966	ŠKERL, France (1966), <i>Zgodovina za osmi razred osnovnih šol</i> , Ljubljana: Državna založba Slovenije.
Učbeniki iz 80-ih let 20. stoletja	1. učbenik iz leta 1985	BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1985), <i>Zgodovina za 6. razred</i> , Ljubljana: DZS.
	2. učbenik iz leta 1986	GESTRIN, Ferdo & MELIK, Vasilij (1986), <i>Zgodovina za 7. razred</i> , Ljubljana: DZS.
	3. učbenik iz leta 1990	BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1990), <i>Zgodovina za 8. razred</i> , Ljubljana: DZS.
Sodobni Modrijanovi učbeniki	1. Modrijanov sodobni učbenik	ZORN, JANŠA Olga, KASTELIC, Ana, ŠKRABA, Gabrijela (2004), <i>Spoznavajmo zgodovino. Zgodovina za 6. razred devetletne osnovne šole</i> , Ljubljana: Modrijan.
	2. Modrijanov sodobni učbenik	SIMONIČ MERVIC, Karmen (2004), <i>Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole</i> , Ljubljana: Modrijan.
	3. Modrijanov sodobni učbenik	ŽVANUT, Maja & VODOPIVEC, Peter (2004), <i>Vzpon meščanstva. Zgodovina za 7. razred osnovne šole, zgodovina za 8. razred devetletne osnovne šole</i> , Ljubljana: Modrijan.
	4. Modrijanov sodobni učbenik	KERN, Ana Nuša, NEČAK, Dušan, REPE, Božo (2003), <i>Naše stoletje. Zgodovina za 8. razred osnovne šole. Zgodovina za 9. razred devetletne osnovne šole</i> , Ljubljana: Modrijan.
Sodobni učbeniki DZS	1. sodobni učbenik DZS	RODE, Marjan, TAWITIAN, Elissa (2004), <i>Prvi koraki v preteklost. Učbenik za 6. razred devetletne osnovne šole</i> , Ljubljana: DZS.
	2. sodobni učbenik DZS	JANŠA-ZORN, Olga, MIHELIC, Darja (2004), <i>Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke</i> , Ljubljana: DZS.
	3. sodobni učbenik DZS	CVIRN, Janez, HRIBERŠEK, Elizabeta B., STUDEN, Andrej (2004), <i>Novi vek. Zgodovina za 8. razred devetletke</i> , Ljubljana: DZS.
	4. sodobni učbenik DZS	DOLENC, Ervin, GABRIČ, Aleš, RODE, Marjan (2003), <i>20. stoletje. Zgodovina za 8. razred osemletke in 9. razred devetletke</i> , Ljubljana: DZS.

2. Vsebinske spremembe v učbenikih zgodovine za osnovno šolo na Slovenskem

Ideologizacija učne vsebine

Ideologija

Za razkrivanje ideoloških elementov v šolskih učbenikih moramo najprej razjasniti, kaj razumemo pod pojmom **ideologija**. V literaturi najdemo več različnih razlag fenomena ideologije. Največ se je s pojmom ideologija ukvarjala marksistična tradicija, ki pa si v razlagi pojma ni enotna in ponuja različne poglede na vsebino termina ideologija. Klasična definicija pojma ideologija izhaja iz Marxove Nemške ideologije. Ideologija je zanj sistem idej, predstav, ki vladajo nad duhom posameznika ali družbene skupine, hkrati pa predstavlja ideologija tudi napačne predstave oziroma napačno zavest. Vsa realnost ideologije naj bi bila zunaj nje same, ideologijo pojmuje kot imaginarno konstrukcijo.³⁶⁶ Po Leninu pa so ideologije teorije, ki jih uporabljajo protagonisti razrednega boja za lastne cilje. So torej uporabne, ne glede na to ali so bolj ali manj napačne. Vsi razredi imajo lastne ideologije. Pri Althusserju pa niso ideologije niti resnične niti napačne. So življenjsko pomembne za vsako družbo.³⁶⁷ Ideologije so globoko nezavedne in nastopajo kot sistem predstav, ki jih ljudje živijo in se jih ne zavedajo. Hkrati predstavljajo ideologije imaginarno razmerje med individui in njihovimi realnimi eksistenčnimi pogoji. V ideologiji si torej ljudje v imaginarni obliki predstavljajo svoje realne eksistenčne pogoje.³⁶⁸

Louis Althusser razlaga pojem ideologije predvsem v povezavi s svojo teorijo o ideoloških aparatih države. Ideološki aparati so namreč tisti, ki vladajočemu družbenemu razredu zagotavljajo oblast, preko uporabe ideologije.³⁶⁹ Gre za verski, šolski, družinski, pravni, politični, sindikalni, informacijski, kulturni aparat države.³⁷⁰ Če ideološki aparati države delujejo v največji meri in pretežno z ideologijo, potem njihovo raznovrstnost enoti prav to delovanje, saj je ideologija, s katero delujejo, kljub svoji raznovrstnosti in protislovjem v resnici vselej poenotena pod vladajočo ideologijo, ki je ideologija vladajočega razreda.³⁷¹ Ideološki aparati države torej niso samo nekaj, za kar v razrednem boju gre, ampak so lahko tudi kraj, kjer ta boj poteka.³⁷² Prav šola je v sodobni družbi tisti aparat, ki je uspel prisiliti vse otroke k obvezni udeležbi devet let – pet do šest dni v tednu tudi do osem ur na dan. Tega ni uspel noben drug ideološki aparat države. Učitelji prav s svojo predanostjo vzdržujejo in hranijo tisto ideološko predstavo o šoli, zaradi katere je za naše sodobnike šola prav tako »naravna« in nujno potrebna, celo dobrodelna ustanova, kakor je bila za naše prednike pred nekaj stoletji »naravna«, nujna in dobrotljiva cerkev.³⁷³

Nemarksistični avtorji v ideologiji vidijo simbolični sistem (Geertz), poseben tip sistema prepričanj (Shils) ter nasprotje znanstvene objektivnosti (Parsons).³⁷⁴ Zgodovina ideologije kaže predvsem, da je le-ta služila težnji po znanstveni utemeljitvi družbenega sistema. Hkrati

³⁶⁶ ALTHUSSER Louis (1980), Ideologija in ideološki aparati države, v: *Ideologija in estetski učinek*, Ljubljana: Cankarjeva založba, str. 63.

³⁶⁷ BOUDON, Raymond (1988), *Ideologie: Geschichte und Kritik eines Begriffs*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, str. 25-27.

³⁶⁸ ALTHUSSER Louis (1980), Ideologija in ideološki aparati države, v: *Ideologija in estetski učinek*, Ljubljana: Cankarjeva založba, str. 66 in 319.

³⁶⁹ Ibid., str. 53.

³⁷⁰ Ibid., str. 51.

³⁷¹ Ibid., str. 53.

³⁷² Ibid., str. 54.

³⁷³ Ibid., str. 61.

³⁷⁴ BOUDON, Raymond (1992), *L'ideologie: ou l'origine des idées reçues*, Paris: Fayard, str. 37.

pa dokazuje pejorativni pomen besede ideologija, ki se vse od Marxa naprej ni spreminjal, da je ta težnja ostala iluzorna in neuresničljiva. Zgodovina ideologij ugotavlja tudi, da so vse ideologije preteklosti sledile določenim znanstvenim dognanjem.³⁷⁵

Danes obstajajo različne teze: da gre pri ideologiji za skupek idej določenega razreda; za napačno zavest; za mišljenje, ki je motivirano z družbenimi interesi; za napačne ideje, ki pomagajo legitimirati politično oblast; za družbeno nujno iluzijo; za konjunkturo diskurza in oblasti; za nujno potrebno sredstvo, skozi katero individui doživljajo svoj odnos do družbene strukture; za proces, v katerem je družbeno življenje dojet kot naravna realnost itd.³⁷⁶

Za ideologijo je značilen poseben način vrednotenja pojavov iz preteklosti, predvsem tistih, ki imajo takšen ali drugačen pomen tudi za sedanjost.³⁷⁷ K temu spada tudi bistveno odstopanje od znanstvenih metod, ki skušajo preteklost osvetliti z različnih strani in se čim bolj približati totaliteti. Ideologija pa se ne meni za totaliteto. Enostransko uporablja informacijo za upravičevanje zgolj določene družbene prakse in družbenih odnosov. Ideološka vsebina je struktura realnih in izkrivljenih predstav o stvarnosti, ki nujno vsebuje močne iracionalne elemente.³⁷⁸ Ideologije ne kaže razumeti kot zgolj negativen pojav, saj je njena pozitivna vloga prav v tem, da vzpostavlja določen miselni sistem neke družbe in jo kot tako sploh vzpostavlja. Ključno torej prispeva, da se določena družba ohranja in razvija, saj na miselnem nivoju povezuje vse posameznike, ki to družbo sestavljajo. Tako na primer vzpostavlja določene predstave naroda o njegovi lastni preteklosti ter s tem utemeljuje njegovo lastno razumevanje v sedanjosti. Te predstave so lahko zelo oddaljene od historične resničnosti, pa vendar imajo močne učinke v sedanjosti. Poskus objektiviziranja družbenih pojavov je vselej prežet z vplivi partikularnosti, »subjektivnosti« obstoječega. «Tudi zgodovina je, kot trdi zgodovinar Lucien Febvre, hči svojega časa. Oziroma zgodovina se pogosteje pridružuje ideologiji kot obratno.»³⁷⁹ To se pravi, da je določena ideologija rezultat, ali pa posledica nekega čisto konkretnega družbenega stanja. Kot taka je vanj vpeta, saj iz njega izhaja, a ga hkrati tudi spreminja, preko neposrednega učinkovanja na delovanje ljudi.³⁸⁰

Razliko med ideologijo in mitom vpelje Velikonja na tak način, da poimenuje ideologijo »osvajalni« mit, projektivni mit, ki družbeno kohezivnost gradi »od zunaj«. «Družbo drži skupaj skozi stanje stalne napetosti, boja, ogroženosti; nikakor pa ne brez tega.»³⁸¹ Ideologija mora ponuditi perspektive in organizirati nezadovoljstvo. Ideologija je tako način, kako se družba spopada z nekim temeljnim antagonizmom. Mit in ideologija sobivata in se pomensko zaokrožata. Mit je nedokončana zgodba, odprta možnost, ki zahteva od vedno novih generacij sprotno osmišljevanje, dopolnjevanje, odgovarjanje na zijajočo zev. To dokončanje doseže interes zdajšnjosti skozi aktualno ideologijo. Mit je konvencija preteklosti, ideologija pa inovacija sodobnosti. Prvi socializira, drugi pa resocializira. Mit je lahko opora ideologiji, ni pa to nujno.³⁸² Ideologija se od mita razlikuje tudi v tem, da stalno išče dokaze za svojo

³⁷⁵ BOUDON, Raymond (1988), *Ideologie: Geschichte und Kritik eines Begriffs*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, str. 37-41.

³⁷⁶ SALECL, Renata (1993), *Zakaj ubogamo oblast*, Ljubljana: DZS, str. 7.

³⁷⁷ ZORN, Matija (1997), Ideološke in vsebinske spremembe v učbenikih zgodovine, v: *Sodobna pedagogika*, št. 5-6, str. 283-295.

³⁷⁸ ROZMAN, Tatjana (1989): Ideološke vsebine šolske zgodovine na Slovenskem, *Nova revija*, str. 1240-1257.

³⁷⁹ LE GOFF, Jacques (1993), *Srednjevekovni imaginarij*, Zagreb: Antibarbarus, str. 232, v: VELIKONJA, Mitja (1996), *Masade duha. Razpotja sodobnih mitologij*, Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, str. 14.

³⁸⁰ ŠKAMPERLE, Igor (1989), Težave z ideologijo, v: *Problemi*, št. 7, str. 36.

³⁸¹ VELIKONJA, Mitja (1996), *Masade duha. Razpotja sodobnih mitologij*, Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, str. 24.

³⁸² VELIKONJA, Mitja (1996), *Masade duha. Razpotja sodobnih mitologij*, Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, str. 24-25.

pravilnosti in jih tudi najdeva. Ideologija vsebuje tudi »znanstvena«, »objektivna« stališča. Mit in ideologija sobivata skupaj in se pomensko zaokrožata. Tako mit ni nekaj arhaičnega in prav tako ideologija ni omejena le na nekaj zadnjih stoletij. Kljub svojim različnostim se oba ves čas prepletata in sobivata.³⁸³

Ideologija deluje preko določenih principov. Najbolj je v svojem delovanju uspešna takrat, ko deluje skrito in neopazno, ko se ljudje ne zavedajo, da preko njih deluje ideologija. Točka na kateri se posamezniki zavejo, da delujejo ideološko, je že začetek razkroja ideologije same in seveda tudi začetek nastajanja nove. Slavoj Žižek pravi, da ideologija nikoli ne reče: Jaz sem ideologija. S tem bi se namreč razkrila in onemogočila svoje delovanje. Drugače povedano, prav ta občutek, ta učinek neposredne spontanosti, ko se zdi, da je odpravljen razmik med smislom in bitjo, ko se zdi, da je naš jezik neposredno jezik samega dejanskega življenja, da spregovorijo same razmere, prav ta učinek je ideološki učinek par excellence, prav ta učinek zaznamuje trenutek, ko nas neka ideologija zares drži – drži nas, ko je sploh ne čutimo več kot ideologijo, zoperstavljeno dejanskosti, marveč kot dejanskost samo. Naloga kritike ideologije pa je pokazati, da je učinek oziroma občutek, da so razmere spregovorile, rezultat cele mreže simbolnih operacij za katero je skrita cela vrsta umetelnih in izumetničenih kontingentnih simbolnih povezav.³⁸⁴ Primer za delovanje ideologije je, kot sta pokazala Laclau in Mouffe, da se ženske niso začele upirati takrat, ko je moško gospodarstvo doseglo neznosno točko, marveč takrat, ko jim je bil v obliki meščanskega egalitarno-demokratskega diskurza dan referenčni okvir, z nanosom na katerega so lahko svoj položaj izkusile kot krivičen. Podobno je bilo s francosko revolucijo: izbruhnila ni takrat, ko je izkoriščevalski pritisk plemstva in monarhije postal neznosen, marveč takrat, ko je bil razvit ideološki okvir (razsvetljenstvo itd.), znotraj katerega se je privilegiran položaj plemstva pokazal kot iracionalen in krivičen, četudi je bil dejanski položaj plemstva konec 18. stoletja mnogo šibkejši kot, denimo 100 let pred tem.³⁸⁵

Dvajseto stoletje imenujemo tudi stoletje ideologij. Prav to stoletje je pojmu ideologije dodalo negativen prizvok. Ideologije kot so nacionalsocializem, boljševizem, fašizem, so se končale s totalitarnimi utopičnimi poskusi v družbi. Vse tri ideologije so temeljile na mitu novega človeka, ki korenini v Nietzschejevi viziji nadčloveka. Obljuba vseh treh je bil nov očiščen svet novih idealnih ljudi organiziranih v idealno družbo. Zlato dobo so torej obljubljali v prihodnosti. Družbena realnost, ki se je konstruirala znotraj treh ideologij, pa se je izkazala za pravo nasprotje idealnega sveta, kar je pojmu ideologije tudi zagotovilo prizvok zloglasnosti in negativnosti.³⁸⁶ Ne glede na izkušnjo dvajsetega stoletja, je potrebno ideologijo obravnavati brez vrednostnega predznaka, kot pojav, ki ga lahko iščemo v vseh družbah in kulturah, saj je vez, ki na miselnem nivoju združuje posameznike, da so prepričani pripadniki neke družbe. Ideologije služijo za širjenje vrednot, ki jih družbe integrirajo in so integrativni dejavnik vseh družb.³⁸⁷ Drugo pojmovanje ideologije je širše. Ideologija je v skladu s tem pojmovanjem aspekt vsakega sistema znakov in simbolov, ki implicira asimetrično distribucijo moči in resursov. Gre na primer za znanost, jezik itd.³⁸⁸

³⁸³ VELIKONJA, Mitja (1994), Miti in ideologije, v: *Razgledi*, št. 15, str. 44.

³⁸⁴ ŽIŽEK, Slavoj (1987), *Jezik, ideologija, Slovenci*, Ljubljana: Delavska enotnost, str. 175.

³⁸⁵ Ibid., str. 176.

³⁸⁶ KROLL, Frank-Lothar (2003), *Endzeit, Apokalypse, Neuer Mensch*, v: *Rechtsextreme Ideologien in Geschichte und Gegenwart*, Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag, str. 139-158.

³⁸⁷ MCLELLAN, David (1986), *Ideology*, Minneapolis: University of Minnesota Press, str. 1-9.

³⁸⁸ Ibid., str. 82-83.

Načini ideologizacije učne vsebine v zgodovinskih učbenikih

Ob navajanju tehnik in strategij preko katerih je možno historični material spreminjati z različnimi nameni, naj najprej navedem dejstvo, da že sam znanstveni material vključuje ideološke komponente, ki pa izhajajo iz dejstva, da so vse zgodovinske predstavitve že interpretacije. Historična predstavitev je interpretacija tako v zvezi z ugotavljanjem preteklega dogajanja, iz katerega se tvori kronika pripovedi, kot tudi v zvezi z vrednotenjem pomena ali smisla dogodka.³⁸⁹ Bruce Lincoln ugotavlja za vse znanosti, da so globoko ideološko opredeljene in bi po njegovem mnenju lahko rekli, da so miti z opombicami. Če so torej opombice, v katerih navajamo vir, od koder smo povzeli določeno znanje, temeljna značilnost znanstvenega besedila, se znanosti razlikujejo od običajnih mitov le v tem, da vključujejo še opombice.³⁹⁰

Kot učni predmet črpa zgodovina vsebine iz zgodovinske znanosti. Med zgodovinsko znanostjo in učnim predmetom pa obstajajo nekatere ključne razlike: zgodovina kot učni predmet je omejena v obsegu snovi, kar za zgodovino kot znanost ne velja; zgodovina kot znanost temelji na znanstvenih metodah dela, zgodovina kot učni predmet pa temelji na učnih metodah dela; zgodovina kot znanost se ne ozira na vzgojne dejavnike, medtem ko je zgodovina kot učni predmet v veliki meri vezana na vzgojno funkcijo pouka zgodovine.³⁹¹ Vladimir Poljak ta pojav poimenuje **paralelizem med znanostjo in učnimi predmeti**.³⁹²

V zadnjem času je nastalo tudi precej razprav, ki se ukvarjajo s **problemom odnosa med znanostjo in ideologijo**. Za znanost je namreč veljalo, da se skuša v čim večji meri približati resnici in je torej nasprotje ideologije. Novejše raziskave pa poudarjajo, da je prav znanost sama po sebi ideološka, da torej ideologija deluje preko znanstvenih resnic, dokler nihče ne dvomi, da so resnične in ne ideološke.³⁹³ Med znanostjo in ideologijo naj ne bi obstajala bistvena razlika in tudi večina naravoslovnih znanosti naj bi bila ideološko obarvanih.³⁹⁴ Znanost je področje širjenja ideologij prav zato, ker je ena najmočnejših avtoritet sodobnega časa, bistvo avtoritet pa je vera in zaupanje vanje.³⁹⁵

Tako je vsaka znanost zavezana svojemu času, ki ji postavlja omejitve in že s tem onemogoča njeno popolno objektivnost. V tem smislu je še posebej zgodovinopisje sestavni del nacionalne in socialne ideologije in ključno prispeva k oblikovanju zgodovinske zavesti določene družbe. Po drugi strani pa ugotavlja Paul Veyne, da tako kot za vsak diskurz tudi za zgodovino velja, da so njeno izrazno sredstvo koncepti. Tudi najbolj suhoparna kronologija zapiše vsaj, da je bila v tem obdobju vojna in v onem revolucija. Zgodovina se prav zato kaže kot opisovanje individualnega prek univerzalnosti. Prav konceptualna orodja so kazala sprememb in napredka zgodovinopisja, posledično pa tudi šolske zgodovine.³⁹⁶ S problematizacijo konceptov se ukvarja strukturna analiza, katere načelo je, da ni nič

³⁸⁹ LUTHAR, Oto (1990), Nazaj k pripovedi, v: *Vsi Tukididovi možje. Sodobne teorije zgodovinopisja*, Ljubljana: Knjižnica revolucionarne teorije Krt, str. 15-18.

³⁹⁰ LINCOLN, Bruce (1999), *Theorizing myth: narrative, ideology and scholarship*, Chicago, London: University of Chicago Press, str. 209.

³⁹¹ DEMARIN, Josip (1964), *Pouk zgodovine v osnovni šoli*, Ljubljana: DZS, str. 5-7.

³⁹² POLJAK, Vladimir (1974), *Didaktika*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 36.

³⁹³ MATTHEWS, Michael R. (1994), *Science teaching: the role of history and philosophy of science*, New York, London: Routledge.

³⁹⁴ MCLELLAN, David (1986), *Ideology*, Minneapolis: University of Minnesota Press, str. 65.

³⁹⁵ BOUDON, Raymond (1988), *Ideologie: Geschichte und Kritik eines Begriffs*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, str. 262.

³⁹⁶ VEYNE, Paul (1990), Kako pišemo zgodovino: pojem intrige, v: *Vsi Tukididovi možje. Sodobne teorije zgodovinopisja*, Ljubljana: Knjižnica revolucionarne teorije Krt, str. 31-33.

samoumevnega, ker ni nič večnega, zato si prizadeva razkriti predpostavke vsega, o čemer piše.³⁹⁷

Šolska zgodovina je bila tradicionalno proizvod vladajoče ideologije in politike, zato so se z radikalnimi spremembami državnih okvirov ter družbenih in političnih sistemov spreminjala tudi njena sporočila. Toda šolska zgodovina je bila vedno tudi plod razmer v zgodovinopisju. Problem nacionalnih zgodovin pa je pogosto ujetost v lastne nacionalne okvire. Zlasti je problematično, "če raziskovalci in oblikovalci narodne zgodovine težijo k zgodovinskemu spominu, ki je predvsem sredstvo narodnega samopotrjevanja in ne kritična, k razmišljanju vzbujajoča reprodukcija preteklosti."³⁹⁸

Ideologizacija zgodovine je torej možna že v sami zgodovinski znanosti, hkrati pa obstajajo tudi elementi in strategije preko katerih prihaja do še dodatne ideologizacije vsebin pri prenosu znanstvenih dognanj v šolsko zgodovino.

Pomemben način ideologizacije je **selekcija historiografskega materiala in redukcija vsebin znanstvene historiografije**. Učbeniki funkcionirajo v ideološkem smislu tem bolj, čim bolj je njihova vsebina zreducirana. Niso toliko pomembna nova dognanja historiografije, ampak tisto, kar je bilo z nekim namenom izpuščeno.³⁹⁹ Ta selekcija nakazuje, kateri zgodovinski procesi so za posameznega avtorja učbenika ključnega pomena in tako pomembni, da jih mora poznati tudi odraščajoča mladina. Mladina torej, iz katere bodo nastali državljani določene države, podložniki določene oblasti ali pa morda suverene osebnosti, ki bodo kritično vrednotile družbene pojave. Prav izbrana snov, ki je vključena v učbenik nam kaže, kakšne državljane je hotel posamezni državni aparat privzgojiti preko šolskih vsebin ter katere vrednote je pojmoval za ključ njegovega lastnega obstoja in jih je sofisticirano preko izbora šolske zgodovinske snovi posredoval tudi šolajoči se mladini.

Preko selekcije zgodovinopisnega materiala se vzpostavlja hierarhično razmerje med različnimi pojavi v zgodovini. Piscji učbenikov vzpostavljajo hierarhično mrežo vrednot, preko katere ugotavljajo ali naj določene podatke vključijo v učbenik ali ne in kolikšno pozornost bodo posameznim dogodkom ali pojavom namenili. Tako se tudi preko učne vsebine v učbenikih razširjajo norme, ki vzpostavljajo specifične načine kulturne diferenciacije. Nekatere družbene skupine so prikazane kot pomembne, druge pa se marginalizira, nekatere se povečuje z naštevanjem njihovih pozitivnih dejanj, nekatere pa se prikazuje zgolj preko razgaljanja njihovih negativnih dejanj in njihovega negativnega vpliva na družbo.

Ideologizacija šolskih vsebin poteka tudi preko združevanja historiografskih vsebin v poglavja, tematske sklope, teme in podteme, torej preko razvrščanja. Na razvrščanje vsebin so v določeni meri vplivali ideološki vidiki avtorjev učbenikov, po drugi strani pa je bil proces tematizacije določen tudi z nekaterimi objektivnimi dejavniki. V obdobju od konca 19. do začetka 21. stoletja se je sodobnost ves čas odmikala in s sabo prinašala nove dogodke, ki jih starejši učbeniki niso mogli vsebovati, ker se še niso zgodili. Po drugi strani pa je bil čas, v katerem so se učenci učili osnovnošolsko zgodovino, omejen. Trajal je vsaj tri šolska leta ali več. To je zahtevalo tudi od piscev učbenikov zgodovine, da se omejijo pri zapisovanju in

³⁹⁷ Ibid., str. 35-36.

³⁹⁸ VODOPIVEC, Peter (2003), Zgodovinski miti in šolska zgodovina, v: *Vloga mitov pri poučevanju slovenske zgodovine*, Ljubljana: Društvo učiteljev zgodovine Slovenije, str. 7.

³⁹⁹ ZORN, Matija (1997), Ideološke in vsebinske spremembe v učbenikih zgodovine, v: *Sodobna pedagogika*, št. 5-6, str. 283-295.

izberejo le določen del zgodovinske snovi. Praviloma pisci učbenikov snov črpajo iz znanstvene zgodovine, vendar so prisiljeni to snov skržiti na obseg svojega učbenika. S krčenjem snovi pa že izvajajo tudi lastno interpretacijo dogodkov, saj po lastni vesti presojujejo katero gradivo znanstvene zgodovine mora biti vključeno tudi v učbenik in katero je potrebno zamolčati ali izključiti. Že sama selekcija znanstvenega materiala pomeni vrednotenje le-tega, kot tudi vrednotenje pomena in smisla posameznega zgodovinskega pojava za razumevanje občega historičnega procesa. Ker je opis totalitete nemogoč, mora biti vsak opis zgodovinskih pojavov selektiven. Avtorji lahko obravnavane podatke interpretirajo tako, da iz svoje predstavitve izključijo tista dejstva, ki so glede na namen njihove pripovedi nepotrebna. Tatjana Rozman poimenuje ta proces ideologizacija šolske zgodovine.⁴⁰⁰ Avtorji učbenikov redukcijo znanstvenega materiala izvajajo na podlagi določenih ideoloških predpostavk, torej na podlagi točno določenega načina vrednotenja družbenih pojavov sedanjosti in preteklosti. Zlasti je ideologizacija šolskih vsebin prisotna tam, kjer avtorji dogodke iz preteklosti presojujejo z vrednotami lastne sodobnosti. Naše videnje preteklosti namreč v veliki meri odraža tudi naše sedanje razmere in popolnoma objektivno pisanje o zgodovini ni možno. Ne glede na to, da je historiografija v svojem bistvu subjektivna, pa se je možno v čim večji meri izogibati vnašanju sodobnih vrednostnih vzorcev v opisovanje preteklosti.

Pisci učbenikov lahko vplivajo na interpretacijo preteklega tudi s **poseganjem v konstrukcijo pripovedi**. Glavni razlog spreminjanja konstrukcije zgodovinske pripovedi pri pretvarjanju iz znanosti v šolsko obliko je približevanje tega gradiva psihološkim in umskim sposobnostim učencev. V znanstvenem zgodovinopisju navadno prevladuje izrazoslovje, ki je mladostnikom na višji stopnji osnovnega šolanja težko razumljivo. Nekateri avtorji učbenikov ga zato spremenijo v izrazoslovje, ki je učencem razumljivo in od njih ne zahteva dodatnega miselnega navora, ki bi jim zaradi prezahtevnosti tudi kratil veselje do učenja zgodovine. Ta dejavnik spreminjanja konstrukcije pripovedi je pri ugotavljanju ideologizacije šolske zgodovine ključnega pomena.

Kot ideološki govor definira Olga Kunst-Gnamuš govor, ki je zavezan ciljnim vrednostim in zaželenim učinkom ne oziraje se na resničnostno vrednost propozicij. Konstituirana se na točki, ko med cilji in zaželenimi učinki ter dejanskimi stanji na ravni govora vzpostavi nasprotje. Ideologijo kot simbolično tvorbo torej določa neskladje med ciljnim in resničnostnim vrednostmi ne glede na to, ali se govorec tega komunikacijskega položaja zaveda ali ne. Za učinkovitost ideološkega govora je konstitutivna tako nevednost kot dobronamernost (naivna zavest, zaslepljenost) kot hoteno in zavedno varanje.⁴⁰¹

Poleg konstrukcije pripovedi so zgodovinski teksti ideološko opredeljeni že z uporabo same **terminologije**. Prav v jeziku se namreč ideologija skriva najbolj uspešno. Primer ideološke konotacije pojmov sta opisa, kjer so borci gverile opisani kot *borci za svobodo* oziroma *teroristi*. Gre za na videz nedolžno strukturo stavkov in trditev, ki pa v ozadju skrivajo popolnoma ideološke implikacije.⁴⁰² Besede in pojmi imajo dve funkciji: semantično in magično. Semantična funkcija se nanaša na opisovanje stvari, magična pa na poskuse spreminjanja narave stvari. Nekatero besede sčasoma na primer spremenijo pomen. Semantično vrednost teh besed je nadvladala magična vrednost. Če so te besede sprva opisovale določen pojav, ga z novim pomenom skušajo spremeniti, sprožiti določena čustva ali proizvesti nekatere efekte. Te besede so močno čustveno konotirane.⁴⁰³

⁴⁰⁰ ROZMAN, Tatjana (1989): Ideološke vsebine šolske zgodovine na Slovenskem, *Nova revija*, str. 1240-1257.

⁴⁰¹ KUNST-GNAMUŠ, Olga (1988), Med znanostjo, ideologijo in vzgojo, v: *Problemi-šolsko polje*, št. 11, str. 84.

⁴⁰² MCLELLAN, David (1986), *Ideology*, Minneapolis: University of Minnesota Press, str. 69-70.

⁴⁰³ CASSIRER, Ernst (1967), *The Myth of the State*, New Haven in London: Yale University Press, str. 282-283.

Interpretacijo historičnega materiala izvajajo pisci učbenikov tudi tako, da **vrednotijo pomen zgodovinskega pojava in mu določajo smisel**, ki ne izhaja iz pojava samega, temveč izhaja iz piščevega sodobnega gledanja na zgodovino in iz njegovega lastnega vrednotenja preteklosti. V tem okviru je možno zgodovino oblikovati kot zgodbo s svojim lastnim začetkom, zapletom, vrhom, razpletom in koncem. Gre za literarne prvine, ki napravijo historični material bolj zanimiv in v večji meri smiseln. Smisel pripišejo zgodovinskim pojavom prav zgodovinarji in o njem ne moremo govoriti kot o objektivno obstoječi kategoriji.

Spreminjanje historičnega materiala poteka tudi preko dodajanja **razlag zgodovinskih pojavov**. Pisec učbenika namreč sam izbira, katere pojave bo razložil in na kakšen način. Z dodajanjem razlag doseže tudi, da se pripoved o zgodovinskem pojavu organizira v učencem bolj ali manj razumljivo zgodbo.

Upoštevati je potrebno tudi dejstvo, da je bil eden od glavnih ciljev učnega predmeta zgodovina **oblikovanje pozitivnega odnosa učencev do domovine, države in oblasti**, kar je jasno razvidno že iz učnih načrtov predmeta zgodovine za posamezna obdobja. Avtorji učbenikov so bili in so še zavezani tej zahtevi tudi pri pisanju zgodovinskih učbenikov. Cilj šolske zgodovine v učbenikih je torej želeni odziv učencev-bralcev, katerega pa določajo šolske oblasti s predpisanimi učnimi načrti.

Vsebinska analiza učbenikov zgodovine za osnovno šolo na Slovenskem temelji na ugotovitvah sodobne znanosti o načinih ideologizacije šolskih vsebin. V raziskavi najprej ugotavljam načine tematizacije učne vsebine v učbenikih, pri čemer v ospredje postavljam razmerja med zastopanostjo posameznih zgodovinskih obdobij v učbenikih in periodizacijo, razmerja med krajevno, nacionalno in občo zgodovino, prisotnost politične, vojaške, gospodarske, družbene, kulturne, zgodovine religij, vsakdanjega življenja in pravne zgodovine ter problemskost zasnove tem. Zanima me raba terminologije in jezika v učbenikih, vključevanje literarnih prvin v zgodovinsko snov, vrednotenje slovenske in jugoslovanske zgodovine ter vloge žensk, miti in stereotipi ter razlogi za vsebinske spremembe v učbenikih zgodovine za osnovno šolo na Slovenskem od konca 19. do začetka 21. stoletja.

Tematizacija učne vsebine

“Tema šolske zgodovine je smiselno zaokrožena vsebinska enota, ki ima svoj osrednji smoter, osrednji problem ali osrednjo idejo. Naslov teme naj bi bil izražen kot napoved osrednje ideje ali kot problemsko vprašanje. Naslov ne sme biti izražen v besednjaku znanstvene zgodovine ali obče sociologije, ker bo učencem težko razumljiv in nezanimiv.”⁴⁰⁴ Učna snov je osnova, katero učbeniki razdelijo v teme na podlagi različnih didaktičnih poudarkov in ciljev, čemur pravimo tematizacija. Tematizacija učne snovi je namenjena temu, da bi ohranili učenci o bistvenih procesih in pojavih trajne predstave, ki bodo postale element njihove družbene zavesti.⁴⁰⁵

⁴⁰⁴ TROJAR, Štefan (1987), Zasnova zgodovinskih tem in načrtovanje pouka, v: *Zgodovinski časopis*, št. 3., str. 518.

⁴⁰⁵ Ibid., str. 518-519.

Po Štefanu Trojarju naj bi bile teme tako besedno izražene, da je iz njihovega naslova mogoče spoznati njihovo temeljno didaktično usmerjenost ali osmišljenje. Običajne teme vsebujejo snovi za 2 do 3 učne ure pouka. Obstajajo tudi *široke teme*, ki zajemajo tudi po 5 do 10 ali več učnih ur učne vsebine.⁴⁰⁶

Teme se lahko znotraj delijo v podteme, navzgor pa se lahko teme povezujejo v vsebinske sklope. Štefan Trojar za podteme uporablja tudi izraz "učni problemi", za vsebinske sklope pa izraz "tematski sklopi ali poglavja".⁴⁰⁷ Posebnost širokih tem je v tem, da omogočajo svobodo učitelja pri izbiranju in izločanju podtem v okviru metodičnih enot. Z vidika nove učne snovi naj bi bile v posamezni uri predelane povprečno 3 do 4 podteme.⁴⁰⁸ "Moderna didaktika se zavzema za manj tem, za široke teme in za bolj temeljit izbor učnih vsebin."⁴⁰⁹

Po ugotovitvah Štefana Trojarja vplivata na zasnovo tem šolske zgodovine dve osnovni projekciji:

- **Časovno razvojna projekcija zgodovine** pripoveduje o začetku, razvoju in razkroju raznih družbenih organizmov v časovnih okvirih, o etapah tega razvoja, še posebej o zgodovinsko odločilnih etapah. V središču pozornosti takšne projekcije so zgodovinski procesi, ki so predstavljeni od starejših k novejšim obdobjem.⁴¹⁰

Učbeniki, ki sem jih proučila, sledijo časovno razvojni projekciji zgodovine, ki jo obravnavajo od najstarejših obdobj do najnovejših. Pri tem postavljajo v ospredje različne dejavnike. Učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja sledijo časovno razvojni projekciji zgodovine, v kateri je poudarek predvsem na menjavah vladarskih dinastij in vladarjev ter sosledju vojn. Pri ostalih učbenikih so v ospredju predvsem družbeno-politični pojavi kot so revolucije in vojne. Sodobni Modrijanovi in učbeniki DZS pa se poleg tega posvečajo v veliki meri tudi nepolitični zgodovini.

- **"Strukturalno-sistematska projekcija družbenih situacij** je bolj prisotna v temah zgodovine za srednje šole. V takšni zasnovi pride do izraza gospodarska, družbena, kulturna situacija, politični sistemi v določenem zgodovinskem trenutku. Analiza gospodarskih, političnih in drugih struktur omogoča sočasne primerjave njihovih elementov, organiziranost družbenih mehanizmov, medsebojnih odnosov itd. Strukturna zgodovina se poslužuje raznih modernih raziskovalnih metod, merilno-statističnih sistemov, da bi izrazila strukturne preseke čim bolj objektivno. Takšen pristop odkriva družbena razmerja, ki so sicer skrita, in prodira globinsko v funkcioniranje družbe na določeni zgodovinski etapi."⁴¹¹ "V takšni zasnovi je pozornost usmerjena v analizo globalne družbe, ali pa v globinsko spoznavanje gospodarskih, političnih in socialnih podsistemov, ter drugih družbenih organizmov v določenem zgodovinskem trenutku."⁴¹²

Strukturalno-sistematska projekcija se v manjši meri pojavlja v sodobnih Modrijanovih in sodobnih učbenikih DZS.

⁴⁰⁶ TROJAR, Štefan (1997), Vpliv sodobne tematizacije na racionalno načrtovanje in na kakovost pouka zgodovine, v: *Zgodovina v šoli*, št. 2, str. 28-30.

⁴⁰⁷ Ibid., str. 28.

⁴⁰⁸ Ibid., str. 29.

⁴⁰⁹ Ibid., str. 29.

⁴¹⁰ TROJAR, Štefan (1993), *Sodobni pogledi na pouk zgodovine: reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih*, Ljubljana: DZS, str. 94.

⁴¹¹ TROJAR, Štefan (1987), Zasnova zgodovinskih tem in načrtovanje pouka, v: *Zgodovinski časopis*, št. 3, str. 520.

⁴¹² TROJAR, Štefan (1993), *Sodobni pogledi na pouk zgodovine: reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih*, Ljubljana: DZS, str. 94.

Poleg teh dveh osnovnih projekcij, ki se pojavljata pri razvrščanju vsebin šolske zgodovine in njihovem oblikovanju v teme, ločijo didaktiki zgodovine tudi razvrščanje učnega gradiva na več možnih načinov:

- **Kronološko-progresivna razvrstitev gradiva** je prehajanje od najstarejših zgodovinskih dogodkov k novejšim.⁴¹³

Ta način razvrščanja snovi je v največji meri prisoten v izbranih učbenikih in le redke izjeme odstopajo od tega pravila zaradi koncentričnega razporejanja snovi (glej spodaj).

- **Biografska razvrstitev** pomeni, da je celotno zgodovinsko gradivo predstavljeno preko življenjepisov nekaterih zgodovinskih osebnosti.⁴¹⁴

Biografsko razvrščanje zgodovinske snovi je močno prisotno v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja in se nanaša predvsem na vladarje, odraža pa se v tematizaciji učne snovi. Vsi trije učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja skupaj so razdeljeni na 228 tem, od katerih jih je 77 posvečenih posameznim vladarjem, torej kar 34 odstotkov. V kasnejših učbenikih je biografskega tematiziranja snovi bistveno manj. V učbenikih iz 40-ih let 20. stoletja so v naslovih tem in podtem prisotni tudi voditelji revolucij, uporov, ideologi komunizma in socializma.

- **Monografska razvrstitev gradiva** je nasprotna od biografske, ker z njo ne razporejamo gradiva po osebnostih, ampak po pomembnejših dogodkih, ki naj bi predstavljali osrednjo gonilno silo zgodovine.⁴¹⁵ “Posebna monografska razvrstitev zgodovinske vsebine pa je na osnovi eksemplarnega izhodišča oz. po vzorčnem načelu (razvojni ali strukturalni princip), kjer je vsebina osredotočena na izbrani primer in poglobitev tega primera. Primeri so lahko tipični (npr. Ruska oktobrska revolucija), lahko predstavljajo model ali vzorec (npr. sovjetski model po letu 1945) ali pa so reprezentančni (npr. Marija Terezija kot predstavnica razsvetljenega absolutizma). Pri eksemplaričnem učenju je pomembna tipičnost in prepričljivost posameznih primerov, ne pa njihovo število.”⁴¹⁶ Ključna zgodovinska dejstva so obravnavana podrobneje, vmesni dogodki pa le fragmentarno ali pa so sploh izpuščeni.⁴¹⁷

Monografsko razvrščanje gradiva je prisotno v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja, in sicer je od skupaj 228 tem kar 65 tem (29 odstotkov) namenjenih posameznim dogodkom, med katerimi pa gre večinoma za vojne. V učbenikih iz leta 1934 se to že bistveno spremeni, saj so le še redke teme naslovljene samo na posamezne vojne. V drugih učbenikih najdemo še vojne v naslovih tem ali podtem, vendar nimajo nikjer tako izstopajoče vloge kot v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja. Poleg vojn so kot dogodki v naslovih tem in podtem navajane predvsem revolucije, upori, izumi, iznajdbe in odkritja.

- **Koncentrični razpored** imenujemo tudi razpored po koncentričnih krogih. Pomeni pa ponavljanje starega gradiva in njegovo poglobljanje.⁴¹⁸

Koncentrični razpored gradiva najdemo v učbenikih iz leta 1934, kjer so prvi trije učbeniki namenjeni politični in vojaški zgodovini od prazgodovine do zadnjega stoletja, zadnji učbenik za najvišji razred osnovnega šolanja (nižja gimnazija) pa se popolnoma posveča kulturni in

⁴¹³ DEMARIN, Josip (1964), *Pouk zgodovine v osnovni šoli*, Ljubljana: DZS, str.101-103.

⁴¹⁴ Ibid.

⁴¹⁵ Ibid.

⁴¹⁶ TRŠKAN, Danijela (2002), Ovrednotenje gimnazijskega učnega načrta za zgodovino, v: *Časopis za zgodovino in narodopisje*, št. 2-3, str. 242. Danijela Trškan se sklicuje na: TROJAR, Štefan (1993), *Sodobni pogledi na pouk zgodovine: reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih*, Ljubljana: DZS, str. 78.

⁴¹⁷ ZGONIK, Mavricij (1986), *Zgodovina v sodobni šoli*, Ljubljana: DZS, str. 75.

⁴¹⁸ DEMARIN, Josip (1964), *Pouk zgodovine v osnovni šoli*, Ljubljana: DZS, str.101-103.

gospodarski zgodovini, kar pomeni, da se vsa zgodovinska obdobja še enkrat ponovijo in se na kratko ponovi tudi politična zgodovina, potem pa se te vsebine poglobljajo z novimi spoznanji s področja kulturne in gospodarske zgodovine. Podoben koncentrični razpored najdemo le še v sodobnih učbenikih (vsebine obdelane v 6. razredu se ponovijo in poglobijo v naslednjih treh razredih) z razliko v tem, da se v njih kulturna in gospodarska zgodovina obravnavata v najnižjem razredu, medtem ko je bilo to v letu 1934 v najvišjem razredu druge polovice osnovnega šolanja.

Didaktiki zgodovine navajajo še nekatere načine razvrščanja učne snovi, ki pa jih ne najdemo v nobenem od izbranih učbenikov:

- **Regresivna razvrstitev gradiva** pomeni razvrščanje gradiva od sedanjosti k preteklosti.⁴¹⁹ “Teme po sistemu regresije imajo za primarno vlogo strukturalno sociološki vidik, zgodovinski razvoj pa pojasnjuje razvojne težnje in spremembe v oblikovanju struktur družbenega organizma /.../.”⁴²⁰ Gre za upoštevanje didaktičnega principa od bližnjega k daljnemu in od znanega k neznanemu.⁴²¹
- **Koledarski način razporejanja gradiva** vključuje razvrščanje po spominskih dnevih in letnicah, priložnostnih datumih in proslavah.⁴²²
- **Razpored gradiva po zgledih** oziroma nepovezanih zgodovinskih slikah. Po mnenju nemškega metodika zgodovine H. Ebelinga otrok v osnovni šoli ne more zajeti celotnega zgodovinskega pregleda, zato je potrebno ustvarjati »otoke« znanja, ki jih otroci usvojijo in med njimi puščati praznine ali največ «steze».⁴²³

Vladimir Poljak trdi, da je **razvrstitev ali struktura vsebin učnega predmeta** lahko različna: linijska oz. sukcesivna, koncentrična, ali kombinirana:

- **Linijska ali sukcesivna razvrstitev** pomeni, da se tematika predmeta med šolskim letom v enem razredu ali v več razredih niza sukcesivno v verižnem zaporedju, kar pomeni, da se tematika ne ponavlja. Na tisto, kar je bilo enkrat v času šolanja že obdelano se ne vračamo več. V osnovni šoli tak način razvrščanja nasprotuje razmerju med logično strukturo znanosti in psihološko zrelostjo učencev. Znanstveno elementarno ponavadi ni hkrati tudi psihološko elementarno. Obstajata dve varianti sukcesivne razvrstitve: spuščajoča in vzpenjajoča. **Spuščajoča** je primerna za mlajše učence, saj prehaja od tistega, kar je učencem psihološko dostopnejše, k znanstveni enostavnosti. **Vzpenjajoča** pa je primerna za starejše učence v osnovni šoli in jih vodi od znanstvene enostavnosti k znanstveni zapletenosti.⁴²⁴
- “**Koncentrični način razvrščanja** pomeni, da se učne vsebine iz razreda v razred razvrščajo v obliki koncentričnih krogov.”⁴²⁵ Gre za to, da se učne vsebine ponavljajo in postopoma poglobljajo.

⁴¹⁹ Ibid.

⁴²⁰ TRŠKAN, Danijela (2002), Ovrednotenje gimnazijskega učnega načrta za zgodovino, v: *Časopis za zgodovino in narodopisje*, št. 2-3, str. 242. Danijela Trškan se sklicuje na: TROJAR, Štefan (1993), *Sodobni pogledi na pouk zgodovine: reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih*, Ljubljana: DZS, str. 94.

⁴²¹ ZGONIK, Mavricij (1986), *Zgodovina v sodobni šoli*, Ljubljana: DZS, str. 76.

⁴²² DEMARIN, Josip (1964), *Pouk zgodovine v osnovni šoli*, Ljubljana: DZS, str.101-103.

⁴²³ Ibid.

⁴²⁴ POLJAK, Vladimir (1974), *Didaktika*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 44-47.

⁴²⁵ Ibid., str. 48.

- **Kombiniran način razvrščanja** pa skuša preseči pomanjkljivosti obeh zgornjih načinov (sukcesivni način ne vključuje ponavljanja snovi, koncentrični pa ni ekonomičen).⁴²⁶

V večini izbranih slovenskih učbenikov je prisotna linijska razvrstitev učne snovi, ki sledi časovnemu zaporedju, torej zahtevam zgodovinske znanosti in ne psihološki dostopnosti učencev. Sodobni Modrijanovi in učbeniki DZS uporabljajo kombiniran način razvrščanja vsebin, tako, da prvo leto obravnave zgodovine (prvi Modrijanov sodobni in prvi sodobni učbenik DZS) namenjajo zgolj kulturni, gospodarski in zgodovini vsakdanjega življenja z namenom prilagoditi vsebino psihološki dojemljivosti učencev. V preostalih treh sodobnih učbenikih obeh založb pa se vsebine obravnavajo linijsko in časovno progresivno. Četrty učbenik iz leta 1934 je prav tako namenjen obravnavi gospodarske in kulturne zgodovine v vseh časovnih obdobjih, medtem ko ostali sledijo linijski razvrstitvi.

Eden od načinov izbiranja učnih snovi za posamezne teme, ki ga dodaja Štefan Trojar je **po sistemu vzorcev**. Gre za sisteme kriterijev, ki naj bi omogočili izbor vzorčnih primerov z vzgojnega vidika. Vendar je treba poudariti, da ima vzorčni sistem pri pouku zgodovine manjše možnosti kot pri naravoslovnih predmetih. Didaktiki pouka zgodovine utemeljujejo, da je mogoče pri zgodovini sistem vzorcev uveljaviti preko pojmov »tipično« in »reprezentančno«. Francoska buržoazna revolucija naj bi bila na primer poglobljeno analizirana in predstavljena učencem kot tipičen primer evropskih meščanskih revolucij. Reprezentančni pa so tudi tisti zgodovinski pojavi ali procesi, ki so prisotni v preteklosti, sedanjosti in bodo v bodočnosti. Na primer: družbene težnje po razvoju proizvodjalnih sil, represivna vloga državnega aparata v družbi ... Nekateri didaktiki pouka zgodovine pa izhajajo pri izboru snovi predvsem z vidika življenjskih interesov in spoznavnih možnosti mladine.⁴²⁷ Ta vidik je upoštevan v prvem Modrijanovem sodobnem učbeniku in v prvem sodobnem učbeniku DZS. Učbenika sta problemsko zasnovana in skušata predstaviti posamezne pojave skozi čas, npr. gradbeništvo, znanost, način vsakdanjega življenja, kulturno dediščino, ljudske šege in navade. Gre za moderen didaktični pristop, s katerim se učbenika približata psihološkim sposobnostim učencev in njihovem celovitemu dojemanju sveta.

“Pomemben element tem šolske zgodovine je tudi **aktualizacija**. V zasnovi tem naj bi bila prisotna vez med zgodovinsko preteklostjo in sodobnostjo. Izkušstvo ljudi v preteklosti prispeva k osmišljenju sodobnega družbenega življenja, ki ga učenci izkustveno spoznavajo. Ob spoznavanju zgodovinskih pojavov in procesov primerjajo le-te s sodobnimi in hkrati iščejo podobnost. Tudi kakovostna različnost med preteklimi in sodobnimi pojavi prispeva, da učenci ob primerjavi na konkretnih primerih nazorno spoznavajo razvojno smer in bistvene značilnosti družbenih struktur. Iskanje zvez med sodobnostjo in preteklostjo je tesno povezano z družbeno kritičnim mišljenjem učencev. Ti se vedno bolj usposabljujejo v tem, da samostojno iščejo in razrešujejo družbene probleme. Aktualizacija in problematizacija sta tesno povezani zlasti pri temah iz novejših obdobj zgodovine. Deloma pa jo je mogoče uveljaviti tudi pri starejših obdobjih.”⁴²⁸ Upoštevanje aktualizacije je prisotno v vseh izbranih učbenikih, ki so izšli v 60-ih letih 20. stoletja in kasneje, na ta način, da zavzema novejša zgodovina velik delež v obravnavi in je podrobno obdelana, kar pa ne pomeni nujno tudi približevanje dojemljivosti učencev, zlasti v primerih, ko se opisuje politična zgodovina.

⁴²⁶ Ibid., str. 48-52.

⁴²⁷ TROJAR, Štefan (1987), Zasnova zgodovinskih tem in načrtovanje pouka, v: *Zgodovinski časopis*, št. 3., str. 518.

⁴²⁸ Ibid., str. 519.

Teme šolske zgodovine naj bi po mnenju sodobnih didaktikov zgodovine vsebovale takšne elemente, ki psihološko in motivacijsko vplivajo na interes učencev in nakazujejo tudi učinkovite metode pri poučevanju in učenju zgodovine. Teme naj bi bile s pomočjo smotrov čimbolj določno osmišljene, odpirale naj bi problemska vprašanja iz zgodovine in jih povezovale s sodobnimi družbenimi situacijami in dilemami mladih. Zagotovile naj bi logične sisteme pri spoznavanju zgodovine kot tudi globinsko proučevanje problematike.⁴²⁹

Obsežnost tem je lahko različna. **Sistem obširnih zgodovinskih tem** zagotavlja bolj uravnotežen odnos med izbrano zgodovinsko informatiko in analitično-miselni procesi v etapnem spoznavanju zgodovine. V uvodnem delu teme je potrebna motivacijska utemeljitev teme kot tudi njenih vzgojnoizobraževalnih potenc. Nakazan naj bi bil tudi osrednji problem, in vrsta vprašanj, ki usmerjajo k globinsko analitičnemu spoznavanju tematike. Tema je lahko notranje razčlenjena na **podteme**, ki v glavnem ustrezajo obsegu učnih ur. Obširne teme naj bi po ugotovitvah Štefana Trojarja zagotovile bolj celovito notranjelogično povezanost in dialektiko učne snovi, načrtno utrjevanje in sistematizacijo v širših okvirih zgodovinskih procesov in pojavov. Omogočile naj bi tudi organsko kombinacijo in vključevanje aktivnih metod in oblik pouka.⁴³⁰ "Značilno za to vrsto tem je tudi, da so osredotočene na vsebinsko, teritorialno ali časovno zoženi izsek iz zgodovine, ki ga obdelajo temeljito in globinsko. Takšni izseki, imenovani tudi »otoki«, »kosi« ali »krpe«, omogočajo mnogostransko spoznavanje teme. Na primer: francosko buržoazno revolucijo v 12 učnih problemih, življenje srednjeveškega kmeta v 6 učnih urah itd."⁴³¹

Medtem ko so v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja teme kratke in osredotočene na ozek zgodovinski pojav, pa so teme v učbenikih iz leta 1934 že zasnovane po sistemu obširnih zgodovinskih tem. V učbenikih iz leta 1934 so teme razdelane v sistem podtem, ki so po obsegu podobne temam v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja. Kasnejši učbeniki se ne držijo enotnega sistema razčlenjevanja snovi v podteme in teme. V nekaterih so teme kratke, verjetno namenjene obravnavi v eni šolski uri (npr. drugi in tretji učbenik iz leta 1948, prvi učbenik iz leta 1962⁴³²), v drugih pa so teme razdelane na številne podteme (npr. prvi učbenik iz leta 1946, drugi učbenik iz leta 1963 in tretji iz leta 1966, učbeniki iz 80-ih let 20. stoletja).

V raziskavi sem naletela na teme različnega obsega, pri čemer v nekaterih učbenikih teme po obsegu ustrezajo podtemam drugih učbenikov, sem se zato v analizi ravnala po temah iz učbenikov 80-ih let 19. stoletja in sem kot kategorijo, ki jo v obravnavi upoštevam, vzela teme, ki so po obsegu v največji meri podobne temam v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja. Teme v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja pa so kratke in verjetno je bilo tudi mišljeno, da se ena tema obdela v eni učni uri. Gre torej za urne teme.

Šele v učbenikih od 80-ih let 20. stoletja dalje ugotavljam integrirani sistem,⁴³³ kjer je sistematizacija učne snovi zelo pregledna, teme so izpostavljene in po stalnem vzorcu vključene v vsebinske sklope. Učna vsebina posameznih tem je s podnaslovi razčlenjena na učne probleme ali podteme, ki jih ni preveč. Takšna pregledna členitev omogoča učiteljem nadaljnji izbor učnih problemov in morebitno redčenje učne snovi.

⁴²⁹ Ibid., str. 519.

⁴³⁰ Ibid., str. 519.

⁴³¹ Ibid., str. 519.

⁴³² JEFIMOV, Aleksej Vladimirovič (1948), *Zgodovina novega veka 1789-1870*, Ljubljana: Državna založba Slovenije; KOSMINSKI, Evgenij Alekseevič (1948), *Zgodovina srednjega veka*, Ljubljana: Državna založba Slovenije; METELKO, Antonija (1962), *Zgodovina za šesti razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.

⁴³³ Več o integriranem sistemu najdemo v: TROJAR, Štefan (2000), *Glavne značilnosti novejših učbenikov zgodovine*, v: *Temeljne prelomnice preteklih tisočletij*, Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije, str. 318.

Razmerja med zastopanostjo posameznih zgodovinskih obdobj in periodizacija

Primarno vlogo pri sistematizaciji učne snovi v učbenikih imajo zgodovinska obdobja. Časovni okvirji so koordinate za sistematizacijo. Prevladujoča periodizacija s klasično shemo delitve zgodovinskih obdobj v stari, srednji in novi vek izvira iz italijanske humanistične misli, ki je bila kot tripartitni model vpeljana v zgodovinopisje v 19. stoletju. Od takrat se je tripartitni model delitve zgodovinskih obdobj bliskovito hitro razširil po zahodnih akademijah in univerzah, hkrati pa je postal prevladujoč v našem načinu razmišljanja. Ta način razmišljanja določa naše pojmovanje začetka, sredine in konca zgodovinskih pojavov ter predstavlja naš miselni okvir v katerem razvrščamo in ocenjujemo zgodovinske dogodke.⁴³⁴

Učbeniki zgodovine se s problemom periodizacije ukvarjajo na različen način. Zanimalo me je, kako pristopajo k vprašanju delitve po času, kam postavljajo prvo leto štetja in v katere sklope delijo večja časovna obdobja.

Posamezna zgodovinska obdobja so v učbenikih opredeljena na podlagi določenega načina štetja let. V vseh učbenikih je uporabljen sistem štetja let, po katerem velja za prvo leto zgodovine čas Kristusovega rojstva v skladu z evropsko kulturno tradicijo. Ta način je različno poimenovan. V učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja in v učbenikih iz leta 1934 so se dogodki zgodili bodisi pred (okrajšano: *pr.Kr.*) ali po Kristusu (okrajšano: *po Kr.*). Učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja uvajajo novo poimenovanje štetja let in sicer so se dogodki zgodili pred našo ero (okrajšano: *pr.n.e.*) ali po njej. Učbeniki iz 60-ih let 20. stoletja in tisti, ki so izšli kasneje pa uporabljajo poimenovanje, po katerem so se dogodki zgodili pred ali po našem štetju (okrajšano: *pr.n.št. – n.št.* ali v učbenikih iz 80-ih let: *pr.n.š. – n.š.*). Izjema je drugi sodobni učbenik DZS, ki se vrača k zapisu *pr.Kr.* in *po Kr.*, medtem ko se drugi Modrijanov učbenik še drži izraza *pred* in *po našem štetju*.⁴³⁵

Vsi učbeniki razdelijo zgodovino na obdobja: stari vek, srednji vek, novi vek. Gre za delitev zgodovine, ki se je uveljavila v zgodovinopisju že v 17. stoletju, čeprav so časovni mejniki med posameznimi vekovi različni in ni enotnega mnenja o tem, kateri zgodovinski dogodki, procesi ali pojavi zaznamujejo prehod iz enega v drugo obdobje. Problem te periodizacije je predvsem v tem, da ustreza politični zgodovini Sredozemlja in Evrope, medtem ko izključuje druge vidike preteklosti in druge celine. V socialističnem obdobju je veljalo enačenje prazgodovinske dobe z brezrazredno družbo, starega veka s sužnjelastniško družbeno ureditvijo, srednjega veka s fevdalno družbeno ureditvijo in novega veka s kapitalistično družbeno ureditvijo. Temu naj bi sledil še najnovejši vek, za katerega naj bi bil značilen pričetek razvoja socialistične družbe.⁴³⁶

Prvi učbenik iz leta 1883 prazgodovine še ne omenja, vsi izbrani mlajši učbeniki pa opišejo tudi to obdobje. Vsem učbenikom je skupno pojmovanje začetka starega veka. Ta se začne s prvimi »visokimi« kulturami in konča z zatonom zahodnega dela rimskega cesarstva. Srednjeveško obdobje je v učbenikih različno pojmovano. Vsem je skupno, da se srednji vek prične s preseljevanjem ljudstev v Evropi. Večina učbenikov pojmuje za konec srednjega veka odkritje Amerike oziroma velika geografska odkritja, ki sodijo že v novi vek (učbeniki

⁴³⁴ GREEN, A. William (1998), *Periodizing World History*, v: *World History, Ideologies, Structures, and Identities*, Massachusetts, Oxford: Blackwell Publishers, str. 53-65.

⁴³⁵ ŠIMONIČ MERVIC, Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan.

⁴³⁶ ZGONIK, Mavricij (1986), *Zgodovina v sodobni šoli*, Ljubljana: DZS, str. 27-28.

iz let 1886, 1934, 1962, 1985, 2004). Drugi učbenik iz leta 1948 pa odstopa od te razdelitve in navaja trajanje srednjega veka vse do angleške revolucije v 17. stoletju. Novi vek v tretjem učbeniku iz leta 1948 in v četrtem iz leta 1947 traja vse do leta 1918. V tretjem učbeniku iz leta 1886 traja novoveško obdobje do sodobnosti, torej do leta 1886, ko je učbenik nastal. V tretjem učbeniku iz leta 1934 traja novi vek do prve svetovne vojne. Iz tematizacije učbenikov 60-ih in 80-ih let ter iz Modrijanovih sodobnih učbenikov ni razvidno trajanje novega veka. Tretji sodobni učbenik DZS z naslovom *Novi vek* obravnava obdobje od odkritij čezmorskih dežel do začetka 20. stoletja.

V obravnavi učbenikov me je zanimalo, kolikšen delež tem ali podtem namenljajo učbeniki posameznemu zgodovinskemu obdobju. **Pri ugotavljanju tega sem v posameznih učbenikih upoštevala teme, v posameznih pa podteme glede na obseg le teh.** V nekaterih učbenikih so namreč teme enakega obsega kot v drugih podteme. Glede tega poudarjam, da se zlasti starejši učbeniki ne držijo definicije teme, kot jo je podal Štefan Trojar. Podatki do katerih so prišla so približni (tabela 5), saj obseg tem in podtem ni v vseh učbenikih enak, zato sem se odločila, da jih bom preverila tudi z ugotavljanjem tega, koliko časovnih obdobj so obravnavali učenci v enem šolskem letu, kar odgovarja enemu učbeniku. Te ugotovitve kaže tabela 6.

Vsi učbeniki najmanj tem oziroma podtem namenljajo prazgodovini. Odstotek tem oziroma podtem namenjen temu obdobju narašča s približevanjem izdaje učbenika sodobnosti. Drugi sodobni učbenik DZS namenja največ tem temu obdobju. Antično obdobje je v največji meri zastopano v prvem učbeniku iz leta 1883 in v najmanjši meri v prvem učbeniku iz leta 1962. Poudarek prvega učbenika iz leta 1883 na antični zgodovini je izjemen in dosega kar 45 odstotkov vseh tem. Tudi prvi učbenik iz leta 1946 namenja največji delež tem antični zgodovini. Srednji vek je glede na število podtem v največji meri zastopan v drugem učbeniku iz leta 1934. Vsi učbeniki iz časa od 60-ih let do 21. stoletja pa namenljajo največ tem oziroma podtem obravnavi 20. stoletja, z izjemo sodobnih učbenikov DZS, ki namenljajo enak delež tem tudi srednjeveški zgodovini. Tretji učbenik iz leta 1990 namenja več kot polovico podtem 20. stoletju.

Pregled časovnih obdobj, ki so jih obravnavali posamezni učbeniki pokaže, da so učbeniki iz socialističnega obdobja največ prostora namenili sodobni zgodovini. Četrty učbenik iz leta 1947 obravnava v zadnjem šolskem letu osnovnega šolanja 48 let sodobne zgodovine, vendar se ustavi že pri letu 1918 in obdobja do izdaje knjige leta 1949 sploh ne obravnava. Tretji učbenik iz leta 1966 obravnava samo zadnjih 49 let v eni sami knjigi. Tretji učbenik iz leta 1990 pa obdela zadnjih 68 let v eni knjigi. Sodobna učbenika obeh založb sta oba po eno knjigo namenila celotnemu 20. stoletju. Učbenik iz 40-ih let 20. stoletja je edini, ki sploh ne obdela časovnega obdobja najnovejše sodobnosti. Učbenik iz 80-ih let 20. stoletja pa edini, ki popolnoma izpušča obdobje prazgodovine. Sodobni učbeniki obeh založb po eno knjigo, ki se obdela v 6. razredu osnovne šole, namenljajo kulturni, gospodarski in zgodovini vsakdanjega življenja. V tem so podobni samo še 4. učbeniku iz leta 1934, ki je večinoma posvečen celotnemu pregledu kulturne in gospodarske zgodovine. Največje razlike v deležu posameznih obdobj najdemo v učbenikih iz 60-ih in 80-ih let. Ti obdelajo prazgodovino, antiko, srednji in novi vek v eni sami knjigi. Obdobju od 18. stoletja do 1918 je namenjena po ena knjiga in ves preostali čas najnovejše zgodovine je rezerviran tudi za eno knjigo. Sodobni učbeniki obeh založb pa to tendenco osrediščanja okrog najnovejše zgodovine opuščajo in od štirih knjig po eno namenljajo 20. stoletju. Potrebno je še opozoriti, da izstopa tudi prvi učbenik iz leta 1883, ki je od treh knjig iz 80-ih leta 19. stoletja tudi najbolj obsežen in v celoti posvečen antičnemu obdobju. Noben drug učbenik ni v celoti namenjen izključno

antičnemu obdobju. Tabela 5 prikazuje število tem oziroma podtem, ki so jih učbeniki namenili obravnavi posameznih zgodovinskih obdobj, tabela 6 pa prikazuje iste podatke v odstotkih.

Tabela 5: število tem oziroma podtem po posameznih časovnih obdobjih v učbenikih zgodovine.

leto izdaje učbenika/ obdobje	prazgodovina	stari vek – antika do propada zahodnega rimskega imperija	srednji vek do odkritja Amerike 1492	novi vek do Dunajskega kongresa	19. stol. do začetka prve svetovne vojne (1815-1914)	1914 in dalje	skupaj
1883-86 ⁴³⁷	-	104	65	52	9	-	230
1934 ⁴³⁸	2	61	71	47	32	7	220
1946-49 ⁴³⁹	2	92	54	58	44	6	256
1962-66 ⁴⁴⁰	5	9	17	21	94	131	277
1985-90 ⁴⁴¹	6	22	19	25	42	163	277
2003-04 ⁴⁴² Modrijan ⁴⁴³	7	22	21	28	14	66	158
2003-04 ⁴⁴⁴ DZS ⁴⁴⁵	12	39	50	25	29	50	205
skupaj	34	349	297	256	264	423	1623

⁴³⁷ JESENKO, Janez (1883), *Občna zgodovina. Prvi del: Stari vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna; JESENKO, Janez (1886), *Občna zgodovina. Drugi del: Srednji vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna; JESENKO, Janez (1886), *Občna zgodovina. Tretji del: Novi vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna.

⁴³⁸ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Zgodovina starega veka: za I. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta; POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Zgodovina srednjega veka za II. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta; POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Zgodovina novega veka za III. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta; POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Pregled kulturne in gospodarske zgodovine: obče in jugoslovanske: za IV. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta.

⁴³⁹ MIŠULIN, Aleksandr Vasilevič (1946), *Zgodovina starega veka*, Ljubljana: Državna založba Slovenije; KOSMINSKI, Evgenij Alekseevič (1948), *Zgodovina srednjega veka*, Ljubljana: Državna založba Slovenije; JEFIMOV, Aleksej Vladimirovič (1948), *Zgodovina novega veka 1789-1870*, Ljubljana: Državna založba Slovenije; GALKIN, I.S. idr. (1947), *Zgodovina novega veka 1870-1918*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.

⁴⁴⁰ METELKO, Antonija (1962), *Zgodovina za šesti razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije; GROBELNIK, Ivan (1963), *Zgodovina za sedmi razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije; ŠKERL, France (1966), *Zgodovina za osmi razred osnovnih šol*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.

⁴⁴¹ BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1985), *Zgodovina za 6. razred*, Ljubljana: DZS; GESTRIN, Ferdo & MELIK, Vasilij (1986), *Zgodovina za 7. razred*, Ljubljana: DZS; BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1990), *Zgodovina za 8. razred*, Ljubljana: DZS.

⁴⁴² ZORN JANŠA, Olga, KASTELIC, Ana, ŠKRABA, Gabrijela (2004), *Spoznavajmo zgodovino. Zgodovina za 6. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan; SIMONIČ MERVIC, Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan; ŽVANUT, Maja & VODOPIVEC, Peter (2004), *Vzpon meščanstva. Zgodovina za 7. razred osnovne šole, zgodovina za 8. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan; KERN, Ana Nuša, NEČAK, Dušan, REPE, Božo (2003), *Naše stoletje. Zgodovina za 8. razred osnovne šole. Zgodovina za 9. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan.

⁴⁴³ Ker teme v učbeniku za 6. razred ne sledijo časovno razvojni projekciji, sem jih popolnoma izpustila iz obravnave v tej razpredelnici.

⁴⁴⁴ RODE, Marjan, TAWITIAN, Elissa (2004), *Prvi koraki v preteklost. Učbenik za 6. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: DZS; JANŠA-ZORN, Olga, MIHELIČ, Darja (2004), *Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke*, Ljubljana: DZS; CVIRN, Janez, HRIBERŠEK, Elizabeta B., STUDEN, Andrej (2004), *Novi vek. Zgodovina za 8. razred devetletke*, Ljubljana: DZS; DOLENC, Ervin, GABRIČ, Aleš, RODE, Marjan (2004), *20. stoletje. Zgodovina za 8. razred osemletke in 9. razred devetletke*, Ljubljana: DZS.

⁴⁴⁵ Ker teme v učbeniku za 6. razred ne sledijo časovno razvojni projekciji, sem jih popolnoma izpustila iz obravnave v tej razpredelnici.

Tabela 6: delež tem oziroma podtem po posameznih časovnih obdobjih v učbenikih zgodovine v odstotkih.

leto izdaje učbenika/ obdobje	prazgodovina	stari vek – antika do propada zahodnega rimskega imperija	srednji vek do odkritja Amerike 1492	novi vek do Dunajskega kongresa	19. stol. do začetka prve svetovne vojne (1815-1914)	1914 in dalje
1883-86	-	45 %	28 %	23 %	4 %	-
1934	1 %	28 %	32 %	21 %	15 %	3 %
1946-49	1 %	36 %	21 %	23 %	17 %	2 %
1962-66	2 %	3 %	6 %	8 %	34 %	47 %
1985-90	2 %	8 %	7 %	9 %	15 %	59 %
2003-04 Modrijan	4 %	14 %	13 %	18 %	9 %	42 %
2003-04 DZS	6 %	19 %	24 %	12 %	14 %	24 %
skupaj	2%	22%	18%	16%	16%	26%

Tabela 7 prikazuje katera časovna obdobja obravnavajo posamezni učbeniki, oziroma katera časovna obdobja so zastopana v posamezni knjigi.

Tabela 7: obdobja, ki jih obravnavajo posamezni učbeniki oziroma knjige.

leto izdaje učbenika/ učbenik	prva knjiga	druga knjiga	tretja knjiga	četrta knjiga
1883-86	prva omikana ljudstva do zatona rimskega cesarstva	srednji vek do geografskih odkritij	od odkritja Amerike do leta 1886	-
1934	prazgodovina, antika do zatona rimskega cesarstva	srednji vek do geografskih odkritij	od odkritja Amerike do balkanskih vojn 1912/13	prva svetovna vojna in nastanek Kraljevine Jugoslavije (samo krajši del knjige) in pregled vse kulturne in gospodarske zgodovine
1946-49	prazgodovina, antika do zatona rimskega cesarstva	srednji vek do 18. stoletja	1789 - 1870	1870-1918
1962-66	prazgodovina, antika, srednji in novi vek vključno z reformacijo	18. stol. - 1918	1914-1963	-
1985-90	prazgodovina, antika, srednji in novi vek vključno z reformacijo	18. stol. - 1918	oktobrska revolucija 1917 – 1985	
2003-04 Modrijan	kulturna, gospodarska in zgodovina vsakdanjega življenja v vseh obdobjih	prazgodovina, antika, srednji vek do 15. stol.	od odkritja amerike do zač. 20. stol.	20. stoletje
2003-04 DZS	kulturna, gospodarska in zgodovina vsakdanjega življenja v vseh obdobjih	prazgodovina, antika, srednji vek do 15. stol.	od odkritja amerike do zač. 20. stol.	20. stoletje

Vsem učbenikom je glede na njihovo tematizacijo skupen časovno-progresivni pregled skozi zgodovinska obdobja. Vsi začenjajo z obravnavo najstarejše in končujejo z obravnavo sodobne zgodovine. Če primerjamo učbenike glede na razmerje zastopanosti antične, srednjeveške, novoveške in novejšje zgodovine, lahko ugotovimo, da se to razmerje in z njim celotna vsebina učbenikov bistveno spreminja. Skupna točka učbenikov od druge polovice 20.

stoletja dalje pa je v vseh primerih poudarek na novejši zgodovini. Prazgodovina je v prav vseh učbenikih v najmanjši meri zastopana. Sodobni učbeniki v največji meri poudarjajo zgodovino 20. stoletja, kateri je namenjena cela knjiga tako pri založbi DZS, kakor pri založbi Modrijan.

Značilno za tematizacijo v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja je predvsem, da poteka prav na podlagi delitve snovi po posameznih časovnih obdobjih. V naslovih tem samih se pojavljajo letnice, ki označujejo začetek in konec posameznega pojava (navadno čas vladanja posameznega vladarja ali pa čas trajanja vojne). Na koncu vsakega učbenika je naveden kronološki pregled dogodkov po letnicah, ki navaja predvsem čas vladanja posameznih vladarjev in čas trajanja vojn. Tudi vsebinski sklopi v učbenikih za srednji in novi vek so naslovljeni na podlagi razvrščanja obeh obdobjev v posamezna podobdobja, pri čemer so začetki in konci teh podobdobjev opredeljeni s posameznimi vladarji, vojnami, geografskimi odkritji, premirjem in s francosko revolucijo.⁴⁴⁶ Učbeniki iz leta 1934 periodizacijo manj poudarjajo in je razvidna predvsem iz naslovov učbenikov: Zgodovina starega veka, Zgodovina srednjega veka, Zgodovina novega veka.⁴⁴⁷ Tako so naslovljeni tudi učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja. Učbeniki iz 60-ih in 80-ih let 20. stoletja so naslovljeni po šolskih razredih, v katerih so se obravnavali, nekateri sodobni učbeniki pa se zopet vračajo na poimenovanje naslovnice po časovnih obdobjih, ki jih obravnavajo (drugi in četrti Modrijanov sodobni učbenik, drugi, tretji in četrti sodobni učbenik DZS).

Razmerja med krajevno, nacionalno in občo zgodovino

Razmerja zastopanosti krajevne, nacionalne in obče zgodovine v učbenikih sem ugotavljala na podlagi razvrščanja tem oziroma podtem v te tri kategorije. Krajevna zgodovina ni bila navedena v nobenem od naslovov tem oziroma podtem učbenikov iz konca 19. stoletja do začetka 21. stoletja.

Vsebina nacionalne zgodovine se je skozi različna obdobja spreminjala, ker so Slovenci živeli v različnih državah. Za izraz nacionalna zgodovina sem se odločila na podlagi sociološkega pojmovnega razlikovanja med besedama narod in nacija. Po mnenju sociologov namreč niso vsi narodi tudi nacije, saj šele s pridobitvijo politične subjektivitete – države, določen narod postane tudi nacija.⁴⁴⁸ Slovenski narod je od konca 19. do začetka 21. stoletja živel v različnih državah, zaradi česar se je vsebina pridevnika nacionalno bistveno spreminjala. Pojem nacionalno torej izraža predvsem državni okvir, v katerem so se Slovenci v določenem zgodovinskem obdobju nahajali. Čeprav je Avstro-Ogrska monarhija večino časa svojega obstoja temeljila na dinastičnem principu izgrajevanja državljanske pripadnosti, sem tudi za to obdobje uporabila izraz nacionalna zgodovina in v njem upoštevala avstro-ogrski državni okvir. Za obdobje Avstro-Ogrske sem torej v okviru pojma nacionalna zgodovina upoštevala tisti del zgodovine, ki se je nanašal na zgodovino ozemlja Habsburške monarhije. Po propadu Avstro-Ogrske so bili Slovenci vključeni v jugoslovansko državo in s tem postali del

⁴⁴⁶ JESENKO, Janez (1883), *Občna zgodovina. Prvi del: Stari vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna, JESENKO, Janez (1886), *Občna zgodovina. Drugi del: Srednji vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna, JESENKO, Janez (1886), *Občna zgodovina. Tretji del: Novi vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna.

⁴⁴⁷ POPOVIČ, Vasilij, ANTIČ, Trajko (1934), *Zgodovina starega veka: za I. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta, POPOVIČ, Vasilij, ANTIČ, Trajko (1934), *Zgodovina srednjega veka za II. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta, POPOVIČ, Vasilij, ANTIČ, Trajko (1934), *Zgodovina novega veka za III. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta, POPOVIČ, Vasilij, ANTIČ, Trajko (1934), *Pregled kulturne in gospodarske zgodovine: obče in jugoslovanske: za IV. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta.

⁴⁴⁸ FLERE, Sergej (1999), *Sociologija*, Maribor: Pravna Fakulteta Univerze v Mariboru, str. 123.

jugoslovanske nacije. Za obdobje Jugoslavije sem pod nacionalno zgodovino uvrščala zgodovino ozemlja Jugoslavije, za obdobje po osamosvojitvi Slovenije pa zgodovino ozemlja Republike Slovenije. Takšna delitev pokaže predvsem na zastopanost zgodovine teritorija in države, v kateri so učbeniki nastali.

Nacionalna zgodovina je bila v največji meri zastopana v učbenikih iz 60-ih let in iz konca socialističnega obdobja v Jugoslaviji. V teh dveh primerih je nacionalna zgodovina zastopana v večji meri kot obča zgodovina. V vseh ostalih primerih je obča zgodovina v prevladi. V primeru učbenikov iz časa takoj po drugi svetovni vojni (prevodi sovjetskih učbenikov!) pa nacionalna zgodovina (zgodovina Jugoslavije) sploh ni zastopana.

Tabela 8 prikazuje število tem oziroma podtem, ki so jih učbeniki namenili obravnavi krajevne, nacionalne oziroma obče zgodovine v učbenikih.

Tabela 8: zastopanost krajevne, nacionalne oziroma obče zgodovine v učbenikih zgodovine po številu tem oziroma podtem.

leto izdaje učbenika/ področje, ki ga teme obravnavajo	krajevna zgodovina	nacionalna zgodovina	obča zgodovina
1883-86	-	23	197
1934	-	91	129
1946-49	-	-	254
1962-66	-	140	136
1985-90	-	147	130
2003-04 Modrijan	-	55	121
2003-04 DZS	-	57	167

Glede na to, da so Slovenci živeli konec 19. stoletja v Avstro-Ogrski, v 20. stoletju v Jugoslaviji in šele leta 1991 dobili svojo nacionalno državo, me je zanimalo tudi kolikšen del tem oziroma podtem v učbenikih je bil namenjen izključno slovenski zgodovini, kolikšen zgodovini širše države, v katero je bilo slovensko ozemlje vključeno in kolikšen del znotraj obče zgodovine je bil namenjen evropski zgodovini.

Tematizacija v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja kaže, da je njihov avtor na zgodovino gledal izrazito evropocentrično, saj je kar 77 odstotkov vseh tem v vseh treh učbenikih namenil evropski zgodovini, v katero pa nisem štela zgodovine Habsburške monarhije. V okvir evropske zgodovine sem vštela celotno zgodovino Rimskega antičnega imperija, zgodovino Bizantinskega cesarstva, pa tudi zgodovino renesančnih geografskih odkritij, ki so vsa obdelana kot zgodovina evropskih držav, ki so ta odkritja podpirale. 10 odstotkov tem je avtor učbenikov iz 80-ih let 19. stoletja namenil zgodovini Habsburške dinastije in dežel, katerim je ta vladala. Samo 8 odstotkov tem pa obravnava občo zgodovino, ki obsega v antičnem obdobju zgodovino izraelskega, feničanskega ljudstva, Kartazanov, Egipčanov, Asircev, Babiloncev, antične Indije in antičnih iranskih narodov; v srednjeveški dobi zgodovino mohamedanskega sveta, Osmanskih Turkov in Mongolov; v okviru sodobne zgodovine pa ameriško državljansko vojno. Zgodovino Kitajske, Japonske, Amerike, Avstralije, osrednje in

južne Afrike je avtor učbenikov iz 80-ih let 20. stoletja v celoti izpustil. V okviru Afrike je obdelal zgolj zgodovino t.im. *omikanih narodov* severnega dela celine.⁴⁴⁹

V veliki meri je evropska zgodovina prisotna tudi v sodobnih učbenikih zgodovine, zlasti v učbenikih DZS. Za sodobne učbenike založbe Modrijan pa je moč ugotoviti, da je število tem oziroma podtem namenjenih slovenski, obči in evropski zgodovini enakomerno porazdeljeno. Precejšnje odstopanje v smislu poudarka na jugoslovanski zgodovini najdemo v učbenikih iz socialističnega obdobja od 60-ih let dalje. V učbenikih iz leta 1934 pa ima evropska zgodovina prednost pred jugoslovansko glede na obseg.

Sodobni učbeniki obeh založb jugoslovansko zgodovino maksimalno krčijo in dajejo poudarek evropski, svetovni in zgodovini slovenskega prostora. Slovenska zgodovina je v največji meri zastopana v sodobnih učbenikih obeh založb, medtem ko je v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja in v učbenikih iz 40-ih let 20. stoletja sploh ni. Opazimo tendenco povečevanja deleža zgodovine slovenskega prostora v učbenikih, ki so izšli po letu 1960.

Tabela 9 prikazuje število tem oziroma podtem, ki so jih izbrani učbeniki namenili obravnavi krajevne zgodovine, zgodovine ozemlja današnje Slovenije, zgodovine ozemlja Jugoslavije, zgodovine ozemlja habsburške monarhije, zgodovine Evrope in svetovne zgodovine. Tabela 10 pa podaja iste podatke v odstotkih.

Tabela 9: število tem oziroma podtem, ki so jih učbeniki namenili obravnavi posameznega zgodovinskega prostora.

leto izdaje učbenika/ področje, ki ga teme obravnavajo	krajevna zgodovina	zgodovina slovenskega prostora	zgodovina prostora bivše Jugoslavije	zgodovina Habsburške monarhije	evropska zgodovina	obča zgodovina (brez evropske)	skupaj
1883-86	-	-	-	23	178	19	220
1934	-	6	85	-	116	13	220
1946-49	-	-	-	1	193	60	254
1962-66	-	16	124	1	79	56	276
1985-90	-	54	93	-	56	74	277
2003-04 Modrijan	-	55	5	2	58	56	176
2003-04 DZS	-	57	7	2	88	70	224
skupaj	-	188	314	29	768	348	1647

⁴⁴⁹ JESENKO, Janez (1883), *Občna zgodovina. Prvi del: Stari vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna, JESENKO, Janez (1886), *Občna zgodovina. Drugi del: Srednji vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna, JESENKO, Janez (1886), *Občna zgodovina. Tretji del: Novi vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna.

Tabela 10: teme oziroma podteme, ki so jih učbeniki namenili obravnavi posameznega zgodovinskega prostora, v odstotkih.

leto izdaje učbenika/ področje, ki ga teme obravnavajo	krajevna zgodovina	zgodovina slovenskega prostora	zgodovina prostora bivše Jugoslavije	zgodovina habsburške monarhije	evropska zgodovina	obča zgodovina (brez evropske)
1883-86	-	-	-	10 %	81 %	9 %
1934	-	3 %	39 %	-	53 %	6 %
1946-49	-	-	-	0,4 %	76 %	24 %
1962-66	-	6 %	45 %	0,4 %	29 %	20 %
1985-90	-	19 %	34 %	-	20 %	27 %
2003-04 Modrijan	-	31 %	3 %	1 %	33 %	32 %
2003-04 DZS	-	25 %	3 %	1 %	39 %	31 %
skupaj	-	11 %	19 %	2 %	47 %	21 %

Zastopanost področij družbenega življenja v preteklosti

Pri ugotavljanju zastopanosti tem in podtem v učbenikih zgodovine po posameznih področjih, me je zanimalo koliko tem oziroma podtem je bilo v posameznih zbirkah učbenikov namenjenih politični zgodovini, vojaški, gospodarski, družbeni, kulturni, pravni in zgodovini vsakdanjega življenja.

Tabela 11 prikazuje število tem oziroma podtem, ki so bile v posameznih učbenikih namenjene posameznim področjem družbenega življenja v preteklosti, tabela 12 pa podaja iste podatke v odstotkih.

Tabela 11: število tem oziroma podtem, ki so bile v posameznih učbenikih namenjene posameznim področjem družbenega življenja v preteklosti.

Področje/leto izdaje učbenika	1883-86	1934	1946-49	1962-66	1985-90	2003-04 Modrijan	2003-04 DZS	skupaj
Politična zgodovina	149	124	154	188	176	62	80	933
Vojaška zgodovina	50	17	28	42	48	21	10	216
Gospodarska zgodovina	-	10	8	24	14	17	24	97
Družbena zgodovina	1	28	24	3	12	22	33	123
Kulturna zgodovina	4	28	24	15	18	35	44	168
Zgodovina religij	6	8	9	4	2	7	8	44
Zgodovina vsakdanjega življenja	-	-	2	2	3	12	20	39
Pravna zgodovina	6	5	6	-	-	-	-	17

Tabela 12: delež tem oziroma podtem v odstotkih, ki so bile v posameznih učbenikih namenjene posameznim področjem družbenega življenja v preteklosti.

Področje/leto izdaje učbenika	1883-86	1934	1946-49	1962-66	1985-90	2003-04 Modrijan	2003-04 DZS	skupaj
Politična zgodovina	69 %	56 %	60 %	68 %	64 %	35 %	37 %	57 %
Vojaška zgodovina	23 %	8 %	11 %	15 %	18 %	12 %	5 %	13 %
Gospodarska zgodovina	-	5 %	3 %	9 %	5 %	10 %	11 %	6 %
Družbena zgodovina	0,5 %	13 %	9 %	1 %	4 %	12,5 %	15 %	8 %
Kulturna zgodovina	2 %	13 %	9 %	5 %	7 %	20 %	20 %	10 %
Zgodovina religij	3 %	4 %	4 %	1 %	0,7 %	4 %	4 %	3 %
Zgodovina vsakdanjega življenja	-	-	1 %	0,7 %	1 %	7 %	9 %	2 %
Pravna zgodovina	3 %	2 %	2 %	-	-	-	-	1 %

Razporeditev tem nam pokaže, da je v vseh učbenikih največ tem oziroma podtem namenjenih **politični zgodovini**. Ta prevladuje zlasti v učbenikih, ki se ukvarjajo z novejšo zgodovino. Ugotovimo pa lahko tudi, da v sodobnih učbenikih politična zgodovina ni več tako izstopajoče zastopana, kot je bila pred tem. V sodobnih učbenikih je tem, ki so posvečene politični zgodovini od 35 do 37 odstotkov, medtem ko so ji starejši učbeniki namenjali najmanj 56 in največ 69 odstotkov svojih tem oziroma podtem.

Vojaška zgodovina obsega predvsem vojno zgodovino, torej tematiko, ki se nanaša na obe svetovni vojni in na druge vojne, manjkrat pa se pojavljajo teme, ki obravnavajo posamezne vojske, njihovo delovanje tudi v mirnodobnem času. Kljub temu, da se v 80-ih letih 19. stoletja obe svetovni vojni še nista zgodili, pa učbeniki iz tega obdobja namenjajo kar 23 odstotkov svojih tem vojaški zgodovini, ki vključuje opisovanje vojn. V učbenikih iz leta 1934 vojne zgodovine ni več toliko, vendar pa njen delež poraste v učbenikih, ki so izšli po drugi svetovni vojni. Zanimivo je predvsem to, da z oddaljevanjem vojnega časa v obdobju socializma prisotnost vojaške zgodovine (predvsem zgodovine 2. svetovne vojne) narašča. Pri tem je potrebno opozoriti tudi, da so učbeniki iz časa 60-ih in 80-ih let namenjali predvsem veliko tem oziroma podtem narodnoosvobodilnemu boju v Jugoslaviji in Sloveniji.

Učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja poleg vojaške in politične zgodovine vključujejo le malo drugih zgodovinskih področij. Se pa s kasnejšimi učbeniki to stanje bistveno spremeni, saj že v učbenikih iz leta 1934 najdemo koncept učbenikov, v katerem je precejšen delež (po 13 odstotkov) **družbene in kulturne zgodovine**. Vendar se ta koncept ni nadaljeval v socialističnem obdobju, ko se je situacija zopet približala tisti iz 19. stoletja, kjer imata ključno vlogo politična in vojaška zgodovina, ostali vidiki pa so le malo zastopani (od 0 do 9 odstotkov). Situacija se bistveno spremeni s sodobnimi učbeniki, ki skušajo slediti modernim pojmovanjem o zgodovini v šoli, po katerih je pomembno učencem prikazati različne vidike človeškega življenja v preteklosti. Poleg politične zgodovine je v sodobnih učbenikih obeh založb močno zastopana tudi kulturna zgodovina, kateri se približa družbena in gospodarska.

Zgodovina vsakdanjega življenja se pojavi v 40-ih letih 20. stoletja in njen delež pomembneje naraste v sodobnih učbenikih zgodovine za osnovno šolo. Za razliko od zgodovine vsakdanjega življenja katere prisotnost postopoma narašča v učbenikih, pa je **pravna zgodovina** v 60-ih letih 20. stoletja izginila iz naslovov tem oziroma podtem v učbenikih zgodovine. Starejši učbeniki so se v večji meri ukvarjali z ustavno-pravnimi ureditvami.

V **kulturno zgodovino** sem poleg umetnosti umestila tudi teme in podteme, ki se nanašajo na znanost in izume. Značilno za večino učbenikov je, da se s kulturno zgodovino močno ukvarjajo na primeru antične zgodovine. Ta tendenca se prelomi šele s sodobnimi učbeniki, ki prikazujejo kulturne spremembe tudi v zadnjem obravnavanem stoletju ter vključujejo še teme o kulturni dediščini, ljudskih šegah in navadah, česar v preostalih učbenikih ni moč zaslediti. Sodobni učbeniki so z uvedbo devetletnega osnovnega šolanja trem učbenikom, ki se ukvarjajo z zgodovino na podoben način, kot je to veljalo za daljše obdobje pred tem, dodali še en učbenik na mlajše učence, ki se v šestem razredu posvetijo predvsem kulturni, družbeni, gospodarski in zgodovini vsakdanjega življenja (prvi Modrijanov sodobni in prvi sodobni učbenik DZS). V teh učbenikih je politična zgodovina skoraj popolnoma odsotna, kar predstavlja novost glede na prejšnje učbenike. Je pa potrebno poudariti, da je bil tej novosti do neke mere blizu že četrti učbenik iz leta 1934 za najstarejše učence osnovne šole, ki se je posvečal predvsem gospodarski, družbeni in kulturni zgodovini, vendar pa politične zgodovine ni popolnoma izključeval.

Upoštevati je potrebno tudi, da sem v svoji analizi upoštevala predvsem naslove tem in podtem. Pri učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja tako v tematizaciji nisem zasledila gospodarske zgodovine in zgodovine vsakdanjega življenja, kar pa ne pomeni, da tudi v samem tekstu popolnoma izpuščajo omenjene vidike zgodovine. Kljub temu, da nobena od podtem pri v učbenikih iz leta 1934 ni namenjena zgolj opisu vsakdanjega življenja v preteklosti, pa znotraj posameznih podtem v četrtem učbeniku, ki obsega predvsem pregled celotne kulturne in gospodarske zgodovine, najdemo tudi nekatere pojave iz vsakdanjega življenja. Gre na primer za opise življenja plemstva in kmečkega prebivalstva v srednjem veku, njihova bivališča, obleko.⁴⁵⁰

Problemskost zasnove tem

Učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja v kronološkem zaporedju nizajo zgodovinske dogodke, ne da bi jih kakorkoli problematizirali, iskali globlje vzroke ali celo zahtevali od učencev, da jih najdejo sami. Ti učbeniki so predvsem kronika, ki se le izjemoma spusti na nivo zgodovine dolgega trajanja (v okviru kulturne, družbene in zgodovine religij). Osrednje mesto zavzemajo vojaški in politični dogodki, katere učbeniki faktografsko nizajo enega za drugim. Število navedenih geografskih imen in osebnih imen nedvomno močno presega spominske sposobnosti odrasčajoče mladine. Podobno velja tudi za množico letnic, ki se v teh učbenikih pojavljajo. Teme v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja so točno časovno omejene (večina tem ima poleg naslova še letnice od kdaj do kdaj je zgodovinski pojav, ki ga tema obravnava, trajal) in prav čas je tisti, ki te teme tudi osmišlja. S predalčkanjem tem v časovne kategorije, ki imajo svoj začetek, rast in konec je avtor teh učbenikov prikazal, da se zgodovina ves čas spreminja, ker jo določajo posamezni vladarji in vojskovodje kot edinstveni posamezniki, ki sprožajo zgodovinske dogodke in po svoji volji oblikujejo zgodovino. Hkrati je na ta način prikazal monarhični model vladanja kot neproblematičen in kot stalnico v zgodovini. Ta stalnica je imela po njegovem prikazu zgodovine le nekaj izjem, katerim pa je vsem sledila ponovna vzpostavitev monarhije: gre predvsem za obdobje rimske republike (*doba ljudovladstva*) in za obdobje francoske revolucije. Celotna zgodovina je prikazana kot neprestano bojevanje med posameznimi vladarji za osvojitve posameznih dežel, kot neprestano bojevanje vladarjev za oblast znotraj države, kot nasilno vladanje nekaterih vladarjev nad njihovimi ljudstvi, njihovo izkoriščanje prebivalstva. V posameznih segmentih

⁴⁵⁰ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), Pregled kulturne in gospodarske zgodovine: obče in jugoslovanske: za IV. razred meščanskih šol, Beograd: Narodna Prosveta, str. 74-75.

se ljudstvo izkoriščanju upre (upor gladiatorjev, francoska revolucija), vendar v končni fazi zopet prevlada monarhični princip. V zgodovini so pomembni posamezni predstavniki družbenih elit in ti so tudi glavni iniciatorji dogodkov. Glavni namen takšnega prikaza zgodovine je nedvomno privzgojiti učencem pokornost ter spoštovanje do obstoječega državnopolitičnega sistema in do obstoječega vladarja, katerega oblast temelji na večstoletni tradiciji vladanja njegovih prednikov. Učencem preko množice podatkov posreduje gradivo, ki naj bi si ga spominsko zapomnili in jim na ta način odreka možnost in čas za kritično razmišljanje o posameznih zgodovinskih dogodkih. Tudi vzroke za posamezna zgodovinska dogajanja navaja avtor učbenikov iz 80-ih let 19. stoletja le izjemoma, kar še posebej prispeva k predstavi, da je vse v zgodovini samoumevno in da učenci na zgodovino ne morejo vplivati, saj je to v domeni posebnih družbenih elit. Učbeniki iz tega obdobja vsebujejo nekakšen dogodkovni vodostaj in še na misel jim ne pride, da bi pod njim brskali in iskali razlago za dogodkovno zgodovino, ki pa je lahko skrita v nedogodkovnem. Obstoj tega vodostaja pomeni v tem primeru zgodovino, ki je predvsem kronika.

Koncept zasnove tem se v učbenikih iz leta 1934 radikalno spremeni. Letnice izginejo iz naslovov tem in podtem. Zelo pomembno vlogo v tematizaciji zavzame zgodovina Balkana v času po slovanski naselitvi. Drugi učbenik iz leta 1934, ki obravnava srednji vek, vsebuje v celoti 10 tem, od katerih je le ena namenjena evropski zgodovini, vse ostale pa izključno srednjeveški zgodovini območja kasnejše Jugoslavije. V okviru tega imajo vladarji še vedno pomembno vlogo v naslovih podtem, čeprav pa se jim v veliki meri pridružujejo dogodki, po katerih so podteme poimenovane. Tudi v učbenikih iz leta 1934 ne moremo govoriti o problemski zasnovi tem, saj ima glavno vlogo še vedno formalistično nizanje posameznih dogodkov in vladarjev. Učbeniki želijo pri učencih vzbuditi zanimanje za zgodovino območja Jugoslavije in jo prikazati kot enotno in povezano. Izbor tem in podtem sledi predvsem tistim vsebinam, ki navajajo na zgodovinske povezave med posameznimi *plemeni jugoslovskega naroda*.

V učbenikih iz 40-ih let 20. stoletja ima časovna opredelitev tem oziroma podtem pomembno vlogo. V primerjavi z učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja, ki so ob vsaki temi navedli tudi letnico, pa učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja ob naslovih tem oziroma podtem navajajo stoletje. Podobno kot v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja so teme in podteme neproblemsko zasnovane in učbeniki so bolj podobni kroniki kot didaktično zasnovanim učbenikom. Prevladuje nizanje zgodovinskih dogodkov, vendar je tu bistvena razlika in napredek v primerjavi z učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja. Ob opisu dogodkov podajajo učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja tudi opise vzrokov za dogodke in njihovih posledic ter ugotavljajo njihov širši pomen za zgodovino (*Ekonomske posledice geografskih odkritij*⁴⁵¹, *Pomen francoske buržoazne revolucije v 18. stoletju*⁴⁵², *Mednarodni pomen velike oktobrske socialistične revolucije*⁴⁵³), poudarek na zemljepisnih in osebnih imenih je bistveno manjši. Pojavijo se celo primerjave zgodovinskih pojavov (*Temeljna razlika med buržoazno in proletarsko revolucijo*⁴⁵⁴).

Učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja uvajajo v primerjavi s prejšnjimi učbeniki popolnoma nove teme in podteme, ki se nanašajo predvsem na evropska revolucionarna vrenja in družbena nasprotja (*Vstaja Etienna Marcela in žakerija, Upor Wata Tylerja, Razredna nasprotja v Italiji v 16. stoletju, Angleška revolucija, Buržoazni red v Angliji*⁴⁵⁵), na zgodovino

⁴⁵¹ KOSMINSKI, Evgenij Alekseevič (1948), *Zgodovina srednjega veka*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 233-236.

⁴⁵² JEFIMOV, Aleksej Vladimirovič (1948), *Zgodovina novega veka 1789-1870*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.

⁴⁵³ GALKIN, I.S. idr. (1947), *Zgodovina novega veka 1870-1918*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.

⁴⁵⁴ JEFIMOV, Aleksej Vladimirovič (1948), *Zgodovina novega veka 1789-1870*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.

⁴⁵⁵ KOSMINSKI, Evgenij Alekseevič (1948), *Zgodovina srednjega veka*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 233-236.

delavskega gibanja (*Utopični socializem (Saint Simon, Fourier, Owen), Karl Marx in Friedrich Engels, I. Internacionala*⁴⁵⁶, *II. Internacionala, Polom II. Internationale, Narodno gospodarstvo, položaj proletariata in delavsko gibanje med vojno*⁴⁵⁷). V primerjavi s starejšimi učbeniki v učbenikih iz 40-ih let 20. stoletja ugotovimo korak naprej v smislu problematizacije posameznih vsebin zgodovine, ki se nanaša predvsem na nasprotja v posamezni družbi in na boj za odstavitev obstoječe oblasti. Oblast posameznih družbenih elit v teh učbenikih ni več samoumevna, ljudstvo pa se posamezni oblasti lahko tudi upre in postavi novo. O vsem tem v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja ne zasledimo ničesar. Učbenik iz leta 1934 sicer obdela meščanske revolucije, delavskega gibanja pa ne omenja nobeden od učbenikov iz leta 1934.

Z učbeniki iz 60-ih let 20. stoletja izginejo časovne opredelitve (letnice, stoletja) iz naslovov tem in podtem in se tudi v kasnejših učbenikih več ne pojavljajo. Pojav ocenjujem kot pozitiven, saj odraža predvsem drugačen način pojmovanja šolske zgodovine, ki je bila sprva predvsem kronika, s približevanjem sodobnosti pa zgodovina postaja v šoli predvsem predmet, ki učence vodi k razmišljanju o določenih družbenih pojavih v preteklosti. To kažeta predvsem prva sodobna učbenika obeh založb, kjer je zgodovina zastavljena kot spremljanje določenih družbenih pojavov (npr. pisave, gradbeništva, izumov znanosti, družine) skozi različna časovna obdobja. Poudarek ni več na samem času, v ospredju so družbeni pojavi, ki so se skozi zgodovino bolj ali manj spreminjali.

V učbenikih iz 60-ih let 20. stoletja najdemo kar nekaj tem oziroma podtem, ki so problemsko zasnovane in nakazujejo na ugotavljanje pomena posameznega zgodovinskega pojava, na njegove posledice (*Pomen oktobrske revolucije, Odmevi oktobrske revolucije pri jugoslovanskih narodih*⁴⁵⁸, *Kaj je pomenila francoska revolucija, Kaj so Srbi pridobili z narodnoosvobodilnim bojem, Pomen in zasluge delavskega gibanja pri jugoslovanskih narodih*⁴⁵⁹, *Vpliv mest na srednjeveško kulturo, Pomen primorskih mest in Dubrovnika v srednjem veku*⁴⁶⁰). Pojavi se celo tema, ki skuša iz preteklosti razbirati prihodnost (*Pogled iz sedanjosti v prihodnost*⁴⁶¹). Najbolj problemsko je zastavljena tema, ki se sprašuje o načinu nastanka vere (*Kako je nastala vera*⁴⁶²). Tudi v učbenikih iz 80-ih let 20. stoletja najdemo teme, ki so vzročno-posledično naravnane in v ospredje postavljajo predvsem vzroke in posledice določenih dogajanj v preteklosti (*Vpliv dela na človekov razvoj*⁴⁶³, *Vzroki prve svetovne vojne*⁴⁶⁴, *Vzroki za revolucijo v carski Rusiji, Značilnosti in pomen oktobrske revolucije, Odmevi oktobrske socialistične revolucije v svetu, Odmevi in posledice sklepov drugega zasedanja AVNOJ, Pomen NOB kot vseljudske vojne in ljudske revolucije, Posledice vojne v Jugoslaviji, Posledice oboroževalne tekme med velesilama*⁴⁶⁵). V sodobnih učbenikih obeh založb je na tak način zasnovanih tem manj. Le redko najdemo temo, ki se že v naslovu sprašuje o vzrokih in posledicah določenega pojava. Vendar ne smemo pozabiti, da se sodobni učbeniki v veliko manjši meri ukvarjajo s politično zgodovino, kot je to veljalo za pretekla obdobja in se njihova problemska naravnost nedvomno kaže že v širšem konceptu pristopa k zgodovini. Obravnava zgodovine z najrazličnejših zornih kotov (npr. kulture,

⁴⁵⁶ JEFIMOV, Aleksej Vladimirovič (1948), *Zgodovina novega veka 1789-1870*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.

⁴⁵⁷ GALKIN, I.S. idr. (1947), *Zgodovina novega veka 1870-1918*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.

⁴⁵⁸ ŠKERL, France (1966), *Zgodovina za osmi razred osnovnih šol*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 190.

⁴⁵⁹ GROBELNIK, Ivan (1963), *Zgodovina za sedmi razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 135-136.

⁴⁶⁰ METELKO, Antonija (1962), *Zgodovina za šesti razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.

⁴⁶¹ ŠKERL, France (1966), *Zgodovina za osmi razred osnovnih šol*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 189-190.

⁴⁶² METELKO, Antonija (1962), *Zgodovina za šesti razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.

⁴⁶³ BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1985), *Zgodovina za 6. razred*, Ljubljana: DZS, str. 161.

⁴⁶⁴ GESTRIN, Ferdo & MELIK, Vasilij (1986), *Zgodovina za 7. razred*, Ljubljana: DZS, str. 158.

⁴⁶⁵ BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1990), *Zgodovina za 8. razred*, Ljubljana: DZS, str. 171-175.

družbe, gospodarstva, vsakdanjega življenja, položaja žensk ...) ⁴⁶⁶ nedvomno prispeva k drugačni problematizaciji zgodovine in k širšemu dojetju vzrokov in posledic za družbena dogajanja.

Za večjo problemsko naravnost učbenikov je pomembno tudi **vključevanje opisov metodologije zgodovinskih znanosti in razlaga določenih znanstvenih vprašanj oziroma uvod v zgodovino**. Avtor prvega učbenika iz leta 1883 je v zvezi s tem napisal v učbenik zgolj dve strani, na katerih opredeli pojem zgodovine, našteje *zgodovinske pomočne znanosti*, poudari povezanost zgodovinskih znanj s poznavanjem zemljepisa, opredeli načine štetja let, delitev zgodovine po času in pomen jezika za zgodovinsko znanost. ⁴⁶⁷

Avtor prvega učbenika iz leta 1934 je o zgodovinski znanosti pisal na treh straneh. Gre predvsem za definicijo zgodovine in za opisovanje zgodovinskih obdobij oziroma periodizacijo, ki velja za sredozemski in evropski kulturni krog podobno kot v učbeniku iz 80-ih let 19. stoletja. Za razliko od učbenika 19. stoletja pa dodaja prvi učbenik iz leta 1934 v uvodno poglavje še oceno *udeležbe našega naroda v zgodovini*. ⁴⁶⁸ Z našim narodom je mišljen jugoslovanski narod, čeprav tega nikjer izrecno ne navede, tako da bi bil celoten tekst moč tudi napak razumeti. Učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja ne vključujejo problematike zgodovinske znanosti kot posebno temo, ampak v podtemi *Zgodovinski spomeniki* prvi učbenik iz leta 1946 na eni strani našteje vrste zgodovinskih spomenikov, načine štetja let in predmet proučevanja zgodovine. Kot uporabno vrednost zgodovinskega znanja navaja: "Znanje zgodovine nam pomaga, da razumemo, zakaj mora socializem zmagati na svetu." ⁴⁶⁹

Prvi učbenik iz leta 1962 vključuje podatke o zgodovinski znanosti, načinu štetja časa in zgodovinskih obdobjih na eni sami strani. Nikjer ne omenja klasične delitve na prazgodovino, stari, srednji in novi vek, temveč govori o praskupnosti, fevdalnem redu, kapitalističnem redu in socialističnem redu. ⁴⁷⁰

Prvi učbenik iz leta 1985 vključuje uvodno temo na štirih straneh, kjer opredeli, kaj je zgodovina, načine spoznavanja zgodovine preko zgodovinskih virov, načine štetja časa in delitev na večja zgodovinska obdobja. Obdobja poimenuje s klasičnimi izrazi in z marksističnimi. ⁴⁷¹

Prvi Modrijanov sodobni učbenik prikaže problematiko zgodovinske znanosti na osmih straneh, kjer opredeljuje pojem zgodovine, zgodovinske vire, načine merjenja časa in zgodovinska obdobja. Pri zgodovinskih obdobjih se vrača na klasično poimenovanje in popolnoma izpušča marksistično terminologijo. ⁴⁷²

Prvi učbenik DZS iz leta 2004 se v največji meri in poglobljeno posveti problematiki zgodovinskega raziskovanja in jo obdelala na kar 21 straneh. Vsebinski sklop ima naslov *Kje*

⁴⁶⁶ RODE, Marjan, TAWITIAN, Elissa (2004), Prvi koraki v preteklost. Učbenik za 6. razred devetletne osnovne šole, Ljubljana: DZS;

ZORN, JANŠA Olga, KASTELIC, Ana, ŠKRABA, Gabrijela (2004), *Spoznajmo zgodovino. Zgodovina za 6. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan.

⁴⁶⁷ JESENKO, Janez (1883), *Občna zgodovina. Prvi del: Stari vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna, str. 3,4.

⁴⁶⁸ POPOVIČ, Vasilij, ANTIČ, Trajko (1934), *Zgodovina starega veka: za I. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta.

⁴⁶⁹ MIŠULIN, Aleksandr Vasilevič (1946), *Zgodovina starega veka*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 8-9.

⁴⁷⁰ METELKO, Antonija (1965), *Zgodovina za šesti razred osnovne šole*, Ljubljana: Zavod za napredek šolstva LRS.

⁴⁷¹ BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1985), *Zgodovina za 6. razred*, Ljubljana: DZS, str. 3-6.

⁴⁷² ZORN, JANŠA Olga, KASTELIC, Ana, ŠKRABA, Gabrijela (2004), *Spoznajmo zgodovino. Zgodovina za 6. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan.

najdemo sledove preteklosti? Teme pa so koncipirane že v naslovih izrazito problemsko (*Kdo vse nam pripoveduje zgodovino?, Kdaj postanejo viri zgodovina?, Kako nam zgodovinski viri govorijo?, Kdo hrani zgodovinske vire?, Kako nastaja zgodovinsko delo?*).⁴⁷³ Ta učbenik ocenjujem kot najkvalitetnejši pri obravnavi in predstavitvi problematike metodologije zgodovinskih znanosti in povezovanja z drugimi znanostmi. Glede na obseg prikaza se v največji meri približa zahtevam sodobne didaktike zgodovine, ki poudarja, da se morajo učenci v čim večji meri seznaniti z načini delovanja zgodovinske znanosti, saj le na tak način lahko razvijajo kritično mišljenje. Poleg tega na kratko obdela to problematiko tudi drugi sodobni učbenik DZS (na 5 straneh). Preseneča tudi sorazmerno velik razkorak med prostorom, ki ga namenja tej problematiki prvi Modrijanov sodobni učbenik ter prvi in drugi sodobni učbenik DZS.

Primerjava tematizacije učne vsebine v zgodovinskih učbenikih za osnovno šolo na Slovenskem

V učbenikih se učna vsebina deli v vsebinske sklope, teme in podteme, pri čemer pa je obseg tem in podtem v učbenikih iz posameznih zgodovinskih obdobij različen in neprimerljiv. Obseg teme se v določenih učbenikih ujema z obsegom podteme. Pri tem je potrebno upoštevati, da v času pred drugo svetovno vojno didaktika zgodovine na Slovenskem še ni jasno postavljala zahtev v smislu tematizacije učne vsebine, zaradi česar so avtorji učbenike pisali kot leposlovna dela in pri tem niso mislili na didaktične zahteve glede zasnove tem in podtem, ki so se pojavile v večji meri šele v času po drugi svetovni vojni.

Izbrani učbeniki večinoma sledijo časovno razvojni projekciji zgodovine od najstarejših obdobij do najnovejših. Le izjemoma najdemo tudi strukturalno-sistematsko projekcijo in sicer v prvih sodobnih učbenikih obeh založb, kjer so predstavljeni posamezni problemi skozi različna časovna obdobja (npr. razvoj družine, pisave, položaja žensk skozi zgodovino). Poleg teh dveh osnovnih projekcij pa ločimo še razvrščanje vsebin šolske zgodovine na več možnih načinov. V izbranih učbenikih je v največji meri prisotna kronološko-progresivna razvrstitev gradiva. Poleg te pa najdemo v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja tudi biografsko razvrstitev gradiva, v kateri imajo ključno vlogo nekatere zgodovinske osebnosti (vladarji in vojskovodje), katerim se posvečajo določene teme v celoti. Poleg biografske razvrstitve najdemo v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja še monografsko razvrščanje gradiva, pri čemer se teme osredotočajo na posamezne dogodke, med katerimi prevladujejo vojne. V drugih učbenikih najdemo monografsko in biografsko razvrščanje gradiva le izjemoma. Koncentrični razpored gradiva pa je prisoten v četrtem učbeniku iz leta 1934, v katerem se vsa zgodovinska obdobja (ki jih obdelajo prvi trije učbeniki) še enkrat ponovijo in se na kratko ponovi tudi politična zgodovina, potem pa se te vsebine poglobljajo z novimi spoznanji s področja kulturne in gospodarske zgodovine. Podoben koncentrični razpored najdemo le še v sodobnih učbenikih (vsebine obdelane v 6. razredu se ponovijo in poglobijo v naslednjih treh razredih) z razliko v tem, da se v njih kulturna in gospodarska zgodovina obravnavata v najnižjem razredu, medtem ko je bilo to v letu 1934 v najvišjem razredu druge polovice osnovnega šolanja. V nobenem od izbranih učbenikov ne najdemo razvrščanja učne snovi regresivno od sedanjosti k preteklosti, koledarsko po spominskih dnevih ali po zgledih oziroma nepovezanih zgodovinskih slikah. V izbranih učbenikih je snov razvrščena linijsko, izjema so le sodobni učbeniki in četrti učbenik iz leta 1934, kjer najdemo kombiniran način razvrščanja vsebin.

⁴⁷³ RODE, Marjan, TAWITIAN, Elissa (2004), Prvi koraki v preteklost. Učbenik za 6. razred devetletne osnovne šole, Ljubljana: DZS.

Prva sodobna učbenika založbe Modrijan in DZS sta tudi problemsko zasnovana in skušata predstaviti posamezne pojave skozi čas, npr. gradbeništvo, znanost, način vsakdanjega življenja, kulturno dediščino, ljudske šege in navade ter se na tak način približata psihološkim sposobnostim učencev in njihovemu celovitemu dožemanju sveta.

Vsi izbrani učbeniki razdelijo zgodovino na obdobja: stari vek, srednji vek, novi vek. Gre torej za periodizacijo, ki ustreza politični zgodovini Sredozemlja in Evrope, medtem ko izključuje druge vidike preteklosti in druge celine. Za učbenike iz socialističnega obdobja pa je značilno, da povzamejo tradicionalno periodizacijo in jo povežejo z marksistično shemo, po kateri naj bi bila v prazgodovini brezrazredna družba, v antiki sužnjelastniška družbena ureditev, v srednjem veku fevdalna in v novem veku kapitalistična družbena ureditev. Sodobni razvoj pa naj bi zaznamoval nastanek socialističnih oziroma komunističnih družb.

Pregled časovnih obdobj, ki so jih obravnavali posamezni učbeniki pokaže, da so učbeniki iz socialističnega obdobja največ prostora namenili sodobni zgodovini. Četrty učbenik iz leta 1947 obravnava v zadnjem šolskem letu osnovnega šolanja 48 let sodobne zgodovine, vendar se ustavi že pri letu 1918 in obdobja do izdaje knjige leta 1949 sploh ne obravnava. Tretji učbenik iz leta 1966 obravnava samo zadnjih 49 let v eni sami knjigi. Tretji učbenik iz leta 1990 pa obdela zadnjih 68 let v eni knjigi. Sodobna učbenika obeh založb sta oba po eno knjigo namenila celotnemu 20. stoletju. Učbenik iz 40-ih let 20. stoletja je edini, ki sploh ne obdela časovnega obdobja najnovejše sodobnosti. Učbenik iz 80-ih let 19. stoletja pa edini, ki popolnoma izpušča obdobje prazgodovine. Sodobni učbeniki obeh založb po eno knjigo, ki se obdela v 6. razredu osnovne šole, namenjajo kulturni, gospodarski in zgodovini vsakdanjega življenja. V tem so podobni samo še 4. učbeniku iz leta 1934, ki je večinoma posvečen celotnemu pregledu kulturne in gospodarske zgodovine. Največje razlike v deležu posameznih obdobj najdemo v učbenikih iz 60-ih in 80-ih let. Ti obdelajo prazgodovino, antiko, srednji in novi vek v eni sami knjigi. Obdobju od 18. stoletja do 1918 je namenjena po ena knjiga in ves preostali čas najnovejše zgodovine je rezerviran tudi za eno knjigo. Sodobni učbeniki obeh založb pa to tendenco osrediščanja okrog najnovejše zgodovine opuščajo in od štirih knjig po eno namenjajo 20. stoletju. Izstopa tudi prvi učbenik iz leta 1883, ki je od treh knjig iz 80-ih leta 19. stoletja tudi najbolj obsežen in v celoti posvečen antičnemu obdobju. Noben drug učbenik ni v celoti namenjen izključno antičnemu obdobju.

V učbenikih zgodovine za osnovno šolo, ki so se na Slovenskem uporabljali od konca 19. do začetka 21. stoletja najdemo tudi nekatere podobnosti v tematizaciji učnih vsebin. V vseh obravnavanih učbenikih najdemo časovno-progresivni pregled skozi zgodovinska obdobja. Vsi začenjajo z obravnavo najstarejše in končujejo z obravnavo sodobne zgodovine ter pri tem dajejo najmanjši poudarek zastopanosti prazgodovine. V razmerju zastopanosti antične, srednjeveške, novoveške in novejšje zgodovine, pa najdemo različne poudarke v izbranih učbenikih. Skupna točka učbenikov, ki so izšli od druge polovice 20. stoletja dalje, je v vseh primerih poudarek na novejšji zgodovini. Sodobni učbeniki v največji meri poudarjajo zgodovino 20. stoletja, kateri je namenjena cela knjiga tako pri založbi DZS, kakor pri založbi Modrijan.

V analizi zastopanosti posameznih obdobj, krajev in vidikov življenja v preteklosti sem upoštevala predvsem naslove tem oziroma podtem v izbranih učbenikih. Te sem razvrščala v posamezne kategorije glede na vsebino naslova teme ali podteme. Analiza zastopanosti krajevne, nacionalne in obče zgodovine v izbranih učbenikih je pokazala, da se je vsebina nacionalne zgodovine skozi različna obdobja spreminjala, ker so Slovenci živeli v različnih državah. Nacionalna zgodovina je bila v največji meri zastopana v učbenikih iz 60-ih let in iz

konca socialističnega obdobja v Jugoslaviji. V teh dveh primerih je nacionalna zgodovina zastopana v večji meri kot obča zgodovina. V vseh ostalih primerih je obča zgodovina v prevladi. V primeru učbenikov iz časa takoj po drugi svetovni vojni (prevodi sovjetskih učbenikov) pa nacionalna zgodovina (zgodovina Jugoslavije) sploh ni zastopana.

Tematizacija v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja kaže, da je njihov avtor na zgodovino gledal izrazito evropocentrično, saj je kar 77 odstotkov vseh tem v vseh treh učbenikih namenil evropski zgodovini, v katero pa nisem štela zgodovine Habsburške monarhije. 10 odstotkov tem je avtor učbenikov iz 80-ih let 19. stoletja namenil zgodovini Habsburške dinastije in dežel, katerim je ta vladala. Samo 8 odstotkov tem pa obravnava občo zgodovino. Zgodovino Kitajske, Japonske, Amerike, Avstralije, osrednje in južne Afrike je avtor učbenikov iz 80-ih let 20. stoletja v celoti izpustil.

V veliki meri je evropska zgodovina prisotna tudi v sodobnih učbenikih zgodovine, zlasti v učbenikih DZS. Za sodobne učbenike založbe Modrijan pa je moč ugotoviti, da je število tem oziroma podtem namenjenih slovenski, obči in evropski zgodovini enakomerno porazdeljeno. Precejšnje odstopanje v smislu poudarka na jugoslovanski zgodovini najdemo v učbenikih iz socialističnega obdobja od 60-ih let dalje. V učbenikih iz leta 1934 pa ima evropska zgodovina prednost pred jugoslovansko glede na obseg.

Sodobni učbeniki obeh založb jugoslovansko zgodovino maksimalno krčijo in dajejo poudarek evropski, svetovni in zgodovini slovenskega prostora. Zgodovina slovenskega prostora je v največji meri zastopana v sodobnih učbenikih založbe Modrijan in DZS, medtem ko je v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja in v učbenikih iz 40-ih let 20. stoletja sploh ni. Opazimo tendenco povečevanja deleža zgodovine slovenskega prostora v učbenikih, ki so izšli po letu 1960.

Analiza zastopanosti področij družbenega življenja v preteklosti je pokazala, da je v vseh izbranih učbenikih največ tem oziroma podtem namenjenih politični zgodovini. Ta prevladuje zlasti v učbenikih, ki se ukvarjajo z novejšo zgodovino. Ugotovimo pa lahko tudi, da v sodobnih učbenikih politična zgodovina ni več tako izstopajoče zastopana kot je bila pred tem. Vojaška zgodovina je najmočneje zastopana v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja, najmanj pa v sodobnih učbenikih založbe DZS. V socialističnem obdobju je z oddaljevanjem druge svetovne vojne rasla prisotnost vojne zgodovine v izbranih učbenikih, pri čemer so učbeniki iz časa 60-ih in 80-ih let namenjali predvsem veliko tem oziroma podtem narodnoosvobodilnemu boju v Sloveniji in v Jugoslaviji.

Učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja poleg vojaške in politične zgodovine vključujejo le malo drugih zgodovinskih področij. Se pa s kasnejšimi učbeniki to stanje bistveno spremeni, saj že v učbenikih iz leta 1934 najdemo koncept učbenikov, v katerem je precejšen delež družbene in kulturne zgodovine. Vendar se ta koncept ni nadaljeval v socialističnem obdobju, ko se je situacija zopet približala tisti iz 19. stoletja, kjer imata ključno vlogo politična in vojaška zgodovina, ostali vidiki pa so le malo zastopani. Situacija se bistveno spremeni s sodobnimi učbeniki, ki od vseh vključujejo najmanj politične zgodovine in namenjajo precej pozornosti še kulturni, gospodarski, družbeni in zgodovini vsakdanjega življenja. Za razliko od zgodovine vsakdanjega življenja, katere prisotnost postopoma narašča v učbenikih, ki so izšli po drugi svetovni vojni, pa je pravna zgodovina v 60-ih letih 20. stoletja izginila iz naslovov tem oziroma podtem v učbenikih zgodovine. Starejši učbeniki so se v večji meri ukvarjali z ustavno-pravnimi ureditvami.

Analiza problemske zasnove tem oziroma podtem je pokazala, da je v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja kakršnakoli problematizacija popolnoma odsotna, da gre v bistvu za kronološko nizanje zgodovinskih dogodkov in so ti učbeniki so predvsem kronika, v kateri zavzemajo osrednje mesto vojaški in politični dogodki, katere učbeniki faktografsko nizajo enega za drugim. Število navedenih geografskih imen in osebnih imen zgodovinskih osebnosti po svojem številu nedvomno močno presegajo spominske sposobnosti odraščajoče mladine. Podobno velja tudi za množico letnic, ki se v teh učbenikih pojavljajo. Učbeniki dajejo vtis, da se zgodovina ves čas spreminja, ker jo določajo posamezni vladarji in vojskovodje kot edinstveni posamezniki, ki sprožajo zgodovinske dogodke in po svoji volji oblikujejo zgodovino. Hkrati je na ta način prikazal monarhični model vladanja kot neproblematičen in kot stalnico v zgodovini. Celotna zgodovina je prikazana kot neprestano bojevanje med posameznimi vladarji za osvojitve posameznih dežel, kot neprestano bojevanje vladarjev za oblast znotraj svoje države, kot nasilno vladanje nekaterih vladarjev nad njihovimi ljudstvi, njihovo izkoriščanje prebivalstva. V posameznih segmentih se ljudstvo izkoriščanju upre (upor gladiatorjev, francoska revolucija), vendar v končni fazi zopet prevlada monarhični princip. V zgodovini so pomembni posamezni predstavniki družbenih elit in ti so tudi glavni iniciatorji dogodkov. Glavni namen takšnega prikaza zgodovine je privzgojiti učencem pokornost ter spoštovanje do obstoječega državnopolitičnega sistema in do obstoječega vladarja, katerega oblast temelji na večstoletni tradiciji vladanja njegovih prednikov. Učencem preko množice podatkov posreduje gradivo, ki naj bi si ga spominsko zapomnili in jim na ta način odreka možnost in čas za kritično razmišljanje o posameznih zgodovinskih dogodkih.

Koncept zasnove tem se v učbenikih iz leta 1934 radikalno spremeni. Letnice izginejo iz naslovov tem in podtem. Zelo pomembno vlogo v tematizaciji zavzame zgodovina Balkana v času po slovanski naselitvi. Drugi učbenik iz leta 1934, ki obravnava srednji vek, vsebuje v celoti 10 tem, od katerih je le ena namenjena evropski zgodovini, vse ostale pa izključno srednjeveški zgodovini območja kasnejše Jugoslavije. V okviru tega imajo vladarji še vedno pomembno vlogo v naslovih podtem, čeprav pa se jim v veliki meri pridružujejo dogodki, po katerih so podteme poimenovane. Tudi v učbenikih iz leta 1934 ne moremo govoriti o problemski zasnovi tem, saj ima glavno vlogo še vedno formalistično nizanje posameznih dogodkov in vladarjev. Učbeniki želijo pri učencih vzbuditi predvsem zanimanje za zgodovino območja Jugoslavije in jo prikazati kot preteklost med seboj povezanih ljudstev, med katerimi pa glavno vlogo igra srbski narod. Izbor tem in podtem sledi predvsem tistim vsebinam, ki navajajo na zgodovinske povezave med posameznimi plemeni jugoslovanskega naroda ter tistim, ki prikazujejo preteklost srbskega naroda.

Podobno kot v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja so teme in podteme v učbenikih iz 40-ih let 20. stoletja neproblemsko zasnovane in učbeniki so bolj podobni kroniki kot didaktično zasnovanim učbenikom. Prevladuje nizanje zgodovinskih dogodkov, vendar je tu bistvena razlika in napredek v primerjavi z učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja. Ob opisu dogodkov podajajo učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja tudi opise vzrokov za dogodke in njihovih posledic ter ugotavljajo njihov širši pomen za zgodovino. Poudarek na zemljepisnih in osebnih imenih je bistveno manjši. Pojavijo se celo primerjave zgodovinskih pojavov. Učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja uvajajo v primerjavi s prejšnjimi učbeniki popolnoma nove teme in podteme, ki se nanašajo predvsem na evropska revolucionarna vrenja in družbena nasprotja. V primerjavi s starejšimi učbeniki v učbenikih iz 40-ih let 20. stoletja ugotovimo korak naprej v smislu problematizacije posameznih vsebin zgodovine, ki se nanaša predvsem na nasprotja v posamezni družbi in na boj za odstavitev obstoječe oblasti. Oblast posameznih družbenih elit v teh učbenikih ni več samoumevna, ljudstvo pa se posamezni oblasti lahko tudi upre in

postavi novo. O vsem tem v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja ne zasledimo ničesar. Učbenik iz leta 1934 sicer obdela meščanske revolucije, delavskega gibanja pa ne omenja nobeden od učbenikov iz leta 1934.

Z učbeniki iz 60-ih let 20. stoletja izginejo časovne opredelitve (letnice, stoletja) iz naslovov tem in podtem in se tudi v kasnejših učbenikih več ne pojavljajo. Pojav ocenjujem kot pozitiven, saj odraža predvsem drugačen način pojmovanja šolske zgodovine, ki je bila sprva predvsem kronika, s približevanjem sodobnosti pa zgodovina postaja v šoli predvsem predmet, ki učence vodi k razmišljanju o določenih družbenih pojavih v preteklosti. To kažeta predvsem prva sodobna učbenika obeh založb, kjer je zgodovina zastavljena kot spremljanje določenih družbenih pojavov (npr. pisave, gradbeništva, izumov znanosti, družine) skozi različna časovna obdobja. Poudarek ni več na samem času, v ospredju so družbeni pojavi, ki so se skozi zgodovino bolj ali manj spreminjali.

V učbenikih iz 60-ih let 20. stoletja najdemo kar nekaj tem oziroma podtem, ki so problemsko zasnovane in nakazujejo na ugotavljanje pomena posameznega zgodovinskega pojava, na njegove posledice. Tudi v učbenikih iz 80-ih let 20. stoletja najdemo teme in podteme, ki so vzročno-posledično naravnane in v ospredje postavljajo predvsem vzroke in posledice določenih dogajanj v preteklosti. V sodobnih učbenikih obeh založb je na tak način zasnovanih tem in podtem manj. Le redko najdemo temo ali podtemo, ki se že v naslovu sprašuje o vzrokih in posledicah določenega pojava. Vendar ne smemo pozabiti, da se sodobni učbeniki v veliko manjši meri ukvarjajo s politično zgodovino, kot je to veljalo za pretekla obdobja in se njihova problemska naravnost nedvomno kaže že v širšem konceptu pristopa k zgodovini. Obravnava zgodovine z najrazličnejših zornih kotov (npr. kulture, družbe, gospodarstva, vsakdanjega življenja, položaja žensk ...) prispeva k drugačni problematizaciji zgodovine in k širšemu dojetanju vzrokov in posledic za družbena dogajanja.

Uvod v zgodovino je v učbenikih iz časa pred osamosvojitvijo Slovenije izrazito kratko predstavljen in se ne pogloblja v opise metodologije zgodovinskih znanosti in kritične obdelave zgodovinskih virov. V učbenikih iz leta 1934 in iz socialističnega obdobja najdemo tudi ideološke opredelitve že v samem uvodu v zgodovino. Šele sodobna učbenika obeh založb bolj problemsko zastavita uvod v zgodovino in obravnavo metodologije historične znanosti. Zlasti v prvem in drugem sodobnem učbeniku DZS je uvod v zgodovino moderno zasnovan in podaja poglobljeno ter kvalitetno obravnavo in predstavitev problematike metodologije zgodovinskih znanosti in povezovanja z drugimi znanostmi.

Po mnenju sodobnih didaktikov zgodovine naj bi teme šolske zgodovine po mnenju vsebovale takšne elemente, ki psihološko in motivacijsko vplivajo na interes učencev in nakazujejo tudi učinkovite metode pri poučevanju in učenju zgodovine, odpirale naj bi problemska vprašanja iz zgodovine in jih povezovale s sodobnimi družbenimi situacijami in dilemami mladih. Takšno zasnovanost tem najdemo predvsem v prvem sodobnem učbeniku založbe Modrijan in DZS, ki so svojo moderno tematsko zasnovanostjo izstopata med vsemi ostalimi izbranimi slovenskimi učbeniki zgodovine.

Terminologija

Zgodovinski pojavi in dogodki so kot historično določljiva dejstva rezultat določenega pripovednega pojmovnega ustroja, ki ključno vpliva na vrednotenje in širše pojmovanje le-

teh. Vsako historično spoznanje je nujno povezano in omejeno s terminologijo, preko katere ga izrazimo, kar se nujno odraža tudi v šolski zgodovini. S tem, ko določeno zgodovinsko dogajanje poimenujemo, mu hkrati priznamo njegov obstoj in ga tudi ovrednotimo. Da bi ugotovila ali se je poimenovanje za iste dogodke ali pojave v učbenikih spreminjalo, sem izbrala nekatere ključne primere in zanje poiskala ustrezne termine v učbenikih.

Zgodovinska znanost nima tako kot matematika ali kemija na voljo sistema simbolov, ki bi bil neodvisen od narodnih jezikov. Po ugotovitvah Marca Blocha zgodovinar govori edinole z besedami; se pravi z besedami svoje dežele in ko naleti na stvarnosti, izražene v tujem, mrtvem ali še živem jeziku, jih mora prevesti. To ni nič kaj huda ovira, ko se besede nanašajo na vsakdanjost, ki jo v besednjaku lahko brez težave prevedemo. Ko pa se pokažejo ustanove, verovanja ali navade, ki so globoko ukoreninjene v življenju družbe, je prenos v drugi jezik, narejen po podobi drugačne družbe, problematično početje.⁴⁷⁴

Paul Veyne trdi, da je edino pravo vprašanje v zgodovini vprašanje konceptov. Izrazno sredstvo zgodovine poimenuje koncepti. Koncepti so univerzalije, saj je zgodovina sama opisovanje individualnega preko univerzalnosti. Te univerzalije pa so problematične in zgodovinarji so oškodovani prav zaradi zlorabe konceptov, ki jih uporabljajo. Očitajo jim, da so ključni, ki so sicer veljavni za določeno obdobje, za drugo neuporabni, ali pa, da niso dovolj izčisti in vlečejo s seboj še cel niz idej, ki se na drugi ravni ali v drugem okolju izkažejo za

⁴⁷⁴ BLOCH, Marc (1996), *Apologija zgodovine ali zgodovinarjev poklic*, Ljubljana: ISH, str. 142-143.

povsem neprimerne. Koncepta *kapitalizem* in *buržoazija* na primer zvenita napačno, brž ko ju prilepimo na antiko.⁴⁷⁵

Problematike proučevanja osnovnih zgodovinskih pojmov se je na najodmevnejši način lotil Reinhart Koselleck. Njegova zgodovina idej in pojmov, na katero je močno vplivala metodologija socialne zgodovine, pa predstavlja pregled razvoja pomensko bogatih besed, v katerih je po njegovem mnenju ohranjena tako stvarna zgodovina kot tudi zgodovina izkustev. Po njegovem gledanju postanejo pojmi, ki združujejo pretekla dejanska stanja, zveze in procese, formalne kategorije, ki predstavljajo pogoj možne zgodovine. Toda šele pojmi, ki napeljujejo k trajanju, večkratni rabi in empirični uporabnosti, omogočajo, da nekdanja »resnična« zgodovina tudi danes nastopi kot možna in predstavljiva. V tej točki se Koselleck približa tudi Hobsbawmu, ki je že dvajset let pred njim opozarjal na to, da pojmi včasih močnejše pričajo kot listine, in pri tem mislil predvsem na pojme, ki so nastali v času industrijske revolucije, njihov sodobni pomen pa se je izoblikoval v obdobju med 1789 in 1848 (industrija, tovarna, kapitalizem, socializem, aristokracija, proletariat, gospodarska kriza ...). Poleg odličnih analiz nekaterih ključnih pojmov so za zgodovinopisje pomembna tudi Koselleckova opozorila pred vsemogočnostjo historične interpretacije.⁴⁷⁶

Odkar je družbo zajelo industrijsko gibanje, nam politična semantika pojmov za to gibanje ponuja ključ za razumevanje, brez katerega pojavov iz preteklosti danes ne bi razumeli. Spomnimo se samo na spremembo pomena in funkcije pojma *revolucija*. Sprva je ta pojem predstavljal obrazec in model za možno ponavljanje dogodkov, potem pa so ga predelali v zgodovinskofilozofski pojem politične akcije, ki je indikator strukturnih sprememb. Na tem mestu postane zgodovina konceptov integralni del socialne zgodovine.⁴⁷⁷

France Strmčnik v zvezi s terminologijo v učbenikih ugotavlja: "Za učence ni vseeno, v kakšnem jeziku je pisan učbenik. Za razumevanje učnih vsebin, aktivnost in komuniciranje učenca z učbenikom je zelo pomembno kako bo avtor učbenika jezikovno in miselno kodiral učne vsebine, ki jih prevzame iz nekega znanstvenega ali strokovnega vira, kako jih bo priredil miselnemu in jezikovnemu nivoju učencev, ki so mu namenjene. Izrazna pestrost, uporabljanje raznovrstnih istopomenskih pojmov, vnašanje manj navadnih izrazov itd. Lahko sicer pripomore k boljšemu razumevanju in k zanimivosti učnih vsebin le, če je usklajena z učenčevim jezikovnim razvojem. Manj rabljeni pojmi, pretežki izrazi in odvečne tujke zelo motijo razumevanje teksta, zato se jim je treba, kjer je le možno, izogibati."⁴⁷⁸ Glede na namembnost šolskih tekstov, bi bilo treba težiti k temu, da ne bi vsebovali predolgih misli in stavkov ter da bi vsebovali učenčevi starosti prilagojen izbor besedišča.⁴⁷⁹

Preko usvajanja novih zgodovinskih tem se učenci učijo novih pojmov in prav obvladovanje novih pojmov omogoča učencem razumevanje vedno obširnejše snovi.⁴⁸⁰ Razumevanje ključnih konceptov v zgodovini pomaga razumeti pomen določenih historičnih dogodkov in

⁴⁷⁵ VEYNE, Paul (1990), Kako pišemo zgodovino: pojem intrige, v: *Vsi Tukididovi možje. Sodobne teorije zgodovinopisja*, Ljubljana: Knjižnica revolucionarne teorije Krt, str. 32.

⁴⁷⁶ LUTHAR, Oto (1997), *Mojstri in muze. Kaj in zakaj je zgodovina?* Ljubljana: Modrijan, str. 70-73.

⁴⁷⁷ KOSELLECK, Reinhart (1999), *Pretekla prihodnost. Prispevki k semantiki zgodovinskih časov*, Ljubljana: Studia humanitatis, str. 109.

⁴⁷⁸ STRMČNIK, France (1975), Pedagoška funkcija in zgradba učne knjige, v: *Sodobna pedagogika*, št. 5-6, str. 185.

⁴⁷⁹ Ibid., str. 185-186.

⁴⁸⁰ SCHMID, Heinz Dieter (1978), Entwurf einer Geschichtsdidaktik der Mittelstufe, v: *Geschichtunterricht ohne Zukunft?* Stuttgart: Ernst Klett Verlag, str. 342.

procesov. Prav preko historičnih konceptov si lahko učenci zgradijo pregled zgodovine od najstarejših obdobij do najnovejših.⁴⁸¹

Učbenik ne sme prinašati preveč novih pojmov, za katere ni dovolj časa za utrjevanje in ponavljanje, po drugi strani pa bi moral vsebovati tudi vaje ali naloge za utrjevanje pojmov.⁴⁸² Nekateri avtorji poudarjajo potrebo po natančnejši razlagi določenih besed, ki bi jih lahko učenci razumeli napačno ali v drugem pomenu, kot je bilo v tekstu zamišljeno. Z besedo cerkev na primer misli učbenik organizacijo, učenec bralec pa stavbo. Podobno velja za besede kot so država, stranka itd.⁴⁸³

Zanimivo je, da se je pomena jezika zavedal že avtor prvega učbenika iz leta 1883 – Janez Jesenko, ki je v učbenik zapisal: “Jezik je kot prvo in najstarše razodetje človekovega duha sam po sebi merilo, s katerim se da meriti narodov duševni razvitek. Kjer so usahnili vsi drugi zgodovinski viri starodavnih časov, pokaže se jezik kot najvažniše in najzanesljiviše spričevalo narodovega začetka in prvotnega razvitka.”⁴⁸⁴

Terminologija za prazgodovinsko obdobje

V rabi terminov za različne zgodovinske pojave v največji meri odstopajo učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja. Ti učbeniki koncepta prazgodovine ne poznajo. V njih se zgodovina začne s stvarjenjem sveta, kot prva človeka na zemlji pa omenja Adama in Evo. O njunih potomcih zapiše prvi učbenik iz leta 1883, da so se *zelo popačili* in jih je zato “*pokončal vesoljni potop, le Noe se je ohranil v velikanski ladiji. A tudi njega potomci, Semoviči, Kamoviči in Jafetoviči, so se kmalu vdali malikovalstvu in drugi popačenosti.*”⁴⁸⁵ Zanimivo je, da učbenik iz leta 1883 dodaja hebrejskim imenom (Sem, Kam, Jafet) južnoslovanske končnice (-ič). Še pred nastankom človeka na zemlji pa omenja Boga stvarnika: “*Po rodovitnosti in podnebji najlepši svet, prav raj, je ob Genezaretskem jezeru, kjer se je tudi zveličar najrajše mudil.*”⁴⁸⁶

V prvem učbeniku iz leta 1934 se opis najzgodnejšega človeškega življenja na zemlji bistveno spremeni, saj že obravnava prazgodovino, prazgodovinske ljudi in njihovo kulturo. Kot posebej pomembne omenja prvi učbenik iz leta 1934 krapinske ljudi, ki naj bi bili *zelo divje zunanosti* in najvažnejše pleme ljudi iz stare kamene dobe nasploh. Učbenik iz leta 1934 popolnoma opušča svetopisemske razlage človeške zgodovine.⁴⁸⁷

Prazgodovinskemu obdobju se posveti prvi učbenik iz leta 1946, po katerem so prvotni ljudje bili *divjaki* in so *kot živali živeli v čredah*. Ta omenja tudi matriarhat in patriarhat, pri čemer je uvedbo patriarhata opredelil kot *korak naprej in prvenstvo moškega v rodu*. Omenja tudi *prakomunistični red*, ki naj bi bil “*prva razvojna stopnja ljudi, ki so jo prešli vsi narodi.*”⁴⁸⁸

⁴⁸¹ HAYDN, A., ARTHUR, J., HUNT, M. (2003), Learning to Teach History in the secondary School, v: *Didaktika zgodovine: priročnik za študente zgodovine 4. letnika pedagoške smeri*, Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 85.

⁴⁸² JURMAN, Benjamin (1999), Kako narediti dober učbenik na podlagi antropološke vzgoje, Ljubljana: Jutro, str. 94.

⁴⁸³ HAYDN, A., ARTHUR, J., HUNT, M. (2003), Learning to Teach History in the secondary School, v: *Didaktika zgodovine: priročnik za študente zgodovine 4. letnika pedagoške smeri*, Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 62.

⁴⁸⁴ JESENKO, Janez (1883), *Občna zgodovina. Prvi del: Stari vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna, str. 4.

⁴⁸⁵ JESENKO, Janez (1883), *Občna zgodovina. Prvi del: Stari vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna, str. 9-10.

⁴⁸⁶ Ibid.

⁴⁸⁷ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Zgodovina starega veka: za I. razred meščanskih šol*, Beograd: Narod Prosveta, str. 10, 11.

⁴⁸⁸ MIŠULIN, Aleksandr Vasilevič (1946), *Zgodovina starega veka*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 5-7.

Prvi učbenik iz leta 1962 uvede nov pogled na najzgodnejšo človeško preteklost, po katerem je človek izšel iz živalskega sveta. Temo, ki obravnava začetke človeštva, naslovi *Od živali do pračloveka* ter v tekstu pojasni, da je “*nastal človek pred milijonom let iz živalske vrste /.../ iz istega rodu so tudi opice, ki so zaradi tega človeku nekoliko podobne. Omenja še jamske ljudi in krapinskega pračloveka.*”⁴⁸⁹

Prvi učbenik iz leta 1985 prav tako trdi, da je človek *izšel iz živalskega sveta* in človekove prednike poimenuje *praljudi, človečnjake ali današnji opici podobna bitja*. Govori še o *družbi enakih*, s čimer je podoben prvemu učbeniku iz leta 1946, ki govori o prvotni družbi enakosti oziroma prakomunizma.⁴⁹⁰

Teorija o živalskem izvoru človeškega rodu in pojmovni aparat, ki iz tega izhaja, sta po osamosvojitvi Slovenije izginila iz učbenikov zgodovine. Drugi sodobni učbenik DZS ne navaja, da bi ljudje izšli iz živalskega sveta in omenja zgolj tip pračloveka, ki mu pravimo neandertalec, kateremu naj bi razvojno sledil »razumni« *človek ali homo sapiens*. Za obdobje prazgodovine navaja tudi, da je bil to čas, ko je človeški rod doživel svojo še *zelo primitivno dobo*.⁴⁹¹ Z ocenjevanjem prazgodovinskega človeškega razvoja kot primitivnega učbenik že vnaša vrednostne vzorce v snov. Drugi Modrijanov sodobni učbenik omenja *človečnjake* in podrobno opiše vrste človeških prednikov od *avstralopiteka* do *mislečega človeka ali latinsko Homo sapiens*.⁴⁹²

Tabela 13 prikazuje kako so se določeni izrazi, ki se nanašajo na prazgodovinsko obdobje v učbenikih spreminjali. Vsi izrazi v tabeli, ki so direktni prepisi iz učbenikov, so pisani v poševnem tisku, kar velja tudi za vse naslednje tabele.

⁴⁸⁹ METELKO, Antonija (1962), *Zgodovina za šesti razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 1-4.

⁴⁹⁰ BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1985), *Zgodovina za 6. razred*, Ljubljana: DZS, str. 7-12.

⁴⁹¹ JANŠA-ZORN, Olga, MIHELIČ, Darja (2004), *Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 7-11.

⁴⁹² SIMONIČ, MERVIC Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 8-15.

Tabela 13: Spreminjanje izrazov, ki se nanašajo na prazgodovinsko obdobje, v osnovnošolskih učbenikih zgodovine.

področje/leto izdaje učbenika	1883-86	1934	1946-49	1962-66	1985-90	2004 Modrijan	2004 DZS
prazgodovinski človek	<i>Adam inEva – prva človeka</i>	<i>prazgodovinski ljudje</i>	<i>divjaki, ljudje</i>	<i>živalska stopnja, praljudje, jamski ljudje, krapinski praljudje</i>	<i>praljudje, človečnjaki, današnji opici podobna bitja</i>	<i>človečnjaki, rod homo, spretni človek ali Homo habilis, pokončni človek ali Homo erectus, neandertalec, misleči človek ali Homo sapiens, sodobni človek</i>	<i>neandertalec, predzgodovinski človek, razumni človek ali homo sapiens</i>
primitivna horda	-	<i>prazgodovinska plemena</i>	<i>črede, primitivna horda, pleme in rod, prakomunistični red</i>	<i>horde, rod, bratstvo, pleme</i>	<i>horde, rodovi, plemena, družba enakih</i>	<i>horde, družine, rodovi, plemena, plemenske zveze</i>	<i>družine, rodovi, plemena</i>

Terminologija za antično obdobje

Obravnava suženjstva v antičnem obdobju je prisotna v vseh učbenikih. V največji meri odstopajo učbeniki, ki so bili napisani v obdobju socializma, saj je v njih prisotna teorija, po kateri se je družba v zgodovini delila na vladajoči in podrejeni družbeni razred, pri čemer je vladajoči razred vedno zatiral podrejenega. Kot prva družba izkoriščanja je navedena *sužnjelastniška* družba antike, katero je po tej teoriji zaznamoval antagonizem med maloštevilnimi sužnjelastniki in množico sužnjev. Kot eskalacija tega antagonizma so navedeni upori sužnjev v okviru obravnave Rimskega imperija. Te upore najbolj podrobno obravnava prvi učbenik iz leta 1946, ki navaja tudi pojem *revolucija sužnjev*. Ta revolucija naj bi se zgodila ob propadanju sužnjelastniškega reda v rimskem imperiju z *vstajo bagaudov*, v kateri so se združili *barbari in sužnji v borbi proti suženjskemu Rimu* na območju Galije. Take množične vstaje naj bi bile *znamenje nastopajoče revolucije* in začetek rimskega propada.⁴⁹³ Prvi učbenik iz leta 1946 edini uporablja izraz *revolucija* za antično obdobje, kar je v skladu z miselnostjo, da so se prehodi iz enega družbenega sistema v drugega dogajali zaradi revolucij. Prvi učbenik iz leta 1962 pa je bolj previden in navaja, da upori sužnjev sicer niso uspeli, vendar so *“slabili sužnjelastniški red.”*⁴⁹⁴ Prvi učbenik iz leta 1985 prav tako ugotavlja: *“Spartakov upor je bil že prvi znanilec propadanja rimske sužnjelastniške družbe.”*⁴⁹⁵

Učbeniki obsojajo predvsem kruto ravnanje gospodarjev s sužnji v rimskem imperiju, ne obsojajo pa dejstva, da so bili sužnji osebno nesvobodni. Učbeniki iz socialističnega obdobja precej podrobno opisujejo nasilje nad sužnji, ne poglobljajo pa se v problem osebne nesvobode, kateri je po njihovi predstavitvi posledica temeljnega nasprotja med obema družbenima razredoma. Prvi učbenik iz leta 1934 pojav suženjstva do neke mere celo opravičuje kot samoumeven in ga obsoja šele, ko pride do nečloveškega ravnanja Rimljanov s sužnji. Sužnji so se uprli, ker so jih *Rimljani zelo tlačili*, navaja avtor učbenika iz leta 1934. V uvodnem delu k podtemi *Sužnji v rimski državi* zapiše: *“V preteklosti človeštva je obstajalo suženjstvo in sužnji so bili tudi pri prosvetljenih narodih prav do pred sedemdesetimi leti. Tudi narodi starega veka so imeli sužnje. Suženjstva niso obsojali niti najslavnejši grški misleci.”*⁴⁹⁶

Pri poimenovanju uporov sužnjev se vsi izbrani učbeniki držijo termina *upori sužnjev*, odstopa le prvi učbenik iz leta 1883, ki ne govori o uporih ampak o *vojskah s sužniki*.⁴⁹⁷ Vsi izbrani učbeniki omenjajo upor sužnjev, ki ga je vodil gladiator Spartacus. Sodobni učbeniki obeh založb se odrekajo tezi o sužnjelastniški družbi in revolucionarnem pomenu uporov sužnjev. Predstavijo življenje sužnjev v rimski družbi in razlike med njimi, razlogi zaradi katerih je prihajalo do uporov sužnjev pa niso posebej obdelani. Prvi učbenik iz leta 1946 predstavi vstaje sužnjev kot zmago sužnjev nad *gospodarji sužnjev* in omenja, da so sužnji organizirali oblast ter se s tem rešili skrajno krutega ravnanja gospodarjev, ki jih niso *niti hranili niti oblačili*.⁴⁹⁸ Tudi prvi učbenik iz leta 1883 pojasnjuje, da so se *sužniki* uprli *trdosrčnim gospodom*, ki so jih pred tem *neusmiljeno zatirali*, kar je *razkačilo sužnike*.⁴⁹⁹

⁴⁹³ MIŠULIN, Aleksandr Vasilevič (1946), *Zgodovina starega veka*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 181-183.

⁴⁹⁴ METELKO, Antonija (1962), *Zgodovina za šesti razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 32.

⁴⁹⁵ BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1985), *Zgodovina za 6. razred*, Ljubljana: DZS, str. 57.

⁴⁹⁶ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Zgodovina starega veka: za I. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta, str. 91.

⁴⁹⁷ JESENKO, Janez (1883), *Občna zgodovina. Prvi del: Stari vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna, str. 107-108.

⁴⁹⁸ MIŠULIN, Aleksandr Vasilevič (1946), *Zgodovina starega veka*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 148-149.

⁴⁹⁹ JESENKO, Janez (1883), *Občna zgodovina. Prvi del: Stari vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna, str. 107-108.

Prvi učbenik iz leta 1962 se v okviru poglavja *Sužnjelastniška antika* posveča predvsem kulturni zgodovini, medtem ko zavzema politična zgodovina precej manjši del. Za razliko od predhodnih učbenikov menja le malo vladarskih osebnosti, ki so zaznamovale antično obdobje v sredozemskem prostoru.⁵⁰⁰ Tudi prvi učbenik iz leta 1985 se osredotoča na kulturno zgodovino antičnih ljudstev, poleg nje pa podrobneje obdela še družbeno in državno ureditev antičnih držav.⁵⁰¹

Podobno kot prvi učbenik iz leta 1883 se tudi prvi učbenik iz leta 1946 podrobno ukvarja s politično zgodovino antičnih držav in oba omenjata in razlagata legende antičnih ljudstev. Za razliko od učbenika iz leta 1883 pa učbenik iz leta 1946 podrobno obravnava tudi kulturno, družbeno življenje in državno ureditev antičnih ljudstev. Avtor učbenika iz leta 1946 se edini od vseh piscev izbranih učbenikov iz časa pred osamosvojitvijo Slovenije v veliki meri posveti opisovanju neevropskih ljudstev in dežel (Kitajska, Indija, Fenicija, Judeja, Perzija, Mezopotamija). V drugem Modrijanovem sodobnem učbeniku najdemo za antično obdobje obravnavo tako sredozemskih rečnih kultur, kakor tudi Indijo, Daljni Vzhod in Južno in Srednjo Ameriko.⁵⁰² Politična zgodovina je v drugem sodobnem Modrijanovem in v drugem sodobnem učbeniku DZS za antično obdobje maksimalno zreducirana. V ospredju je družbena, kulturna in zgodovina vsakdanjega življenja.

Prvi učbenik iz leta 1946 edini za antično obdobje omenja budizem. Tega obsoja, ker ne deluje v skladu z marksističnim naziranjem, po katerem je boj proti zatiranju v družbi plemenit in pozitivno vrednoten. Prvi učbenik iz leta 1962 sprijaznjenost z družbeno situacijo očita krščanstvu, ki ga prav zato negativno vrednoti. Podobno kot učbenik iz leta 1962 ugotavlja za krščanstvo, prvi učbenik iz leta 1946 navaja za budizem, da *“ni pozival na odkrit boj za izboljšanje življenja, temveč je nasprotno silil zatirane, naj se odpovedo tej borbi in se pomirijo s svojim suženjskim položajem.”*⁵⁰³

Tabela 14 prikazuje spreminjanje pojmov, ki se nanašajo na antično obdobje, v učbenikih zgodovine za osnovnošolsko stopnjo.

⁵⁰⁰ METELKO, Antonija (1962), *Zgodovina za šesti razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 14-64.

⁵⁰¹ BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1985), *Zgodovina za 6. razred*, Ljubljana: DZS, str. 18-66.

⁵⁰² SIMONIČ, MERVIC Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 30-47.

⁵⁰³ MIŠULIN, Aleksandr Vasilevič (1946), *Zgodovina starega veka*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str.48.

Tabela 14: Spreminjanje izrazov, ki se nanašajo na antično obdobje, v osnovnošolskih učbenikih zgodovine.

področje/leto izdaje učbenika	1883-86	1934	1946/49	1962-66	1985-90	2004 Modrijan	2004 DZS
sužnjela - stništvo	<i>sužniki</i>	<i>suženjstvo, sužnji</i>	<i>suženjski red</i>	<i>sužnjelastniška antika</i>	<i>sužnjelastniški družbeni red, sužnjelastniške države, rimska sužnjelastniška družba</i>	<i>državni in zasebni sužnji</i>	<i>sužnji</i>
upori sužnjev	<i>vojska z borilci in sužniki, krvave vojske v Siciliji in Mali Aziji, borilec Spartacus</i>	<i>upori sužnjev, upor sužnjev pod vodjo Špartakom</i>	<i>vstaje sužnjev in svobodne revščine, revolucija sužnjev, prva vstaja sužnjev na Siciliji, Aristonikova vstaja v Mali Aziji, druga vstaja sužnjev na Siciliji, Špartakov upor, vstaja sužnjev sredi 3. stol. n.e.</i>	<i>upori sužnjev, Špartakov upor</i>	<i>Špartakov upor</i>	<i>upori sužnjev, največji upor je vodil gladiator Špartak</i>	<i>upori sužnjev, Špartakov upor</i>

Terminologija za srednji vek

V prikazu srednjeveškega obdobja se drugi učbenik iz leta 1886 posveti predvsem zgodovini evropskih vladarjev in vojn v Evropi. Drugi učbenik iz leta 1934 je bistveno drugačen in se posveča predvsem srednjeveški zgodovini kraljevin in kneževin na Balkanu. Kako globoko je sledil tej usmeritvi pove npr. dejstvo, da so križarske vojne podtema v temi z naslovom *Postanek države Nemanjićev*. Skupno obema učbenikoma je to, da oba v ospredje postavljata vladarje, česar v kasnejših učbenikih ne najdemo več.

Drugi učbenik iz leta 1948 predstavlja predvsem evropsko srednjeveško zgodovino in vključuje tudi zgodovino Indije, Kitajske, Japonske, Amerike ter popolnoma izpušča zgodovino slovenskega prostora, kar velja tudi za učbenik iz leta 1886. V drugem učbeniku iz leta 1948 je v ospredju socialna in družbena zgodovina, predvsem tista, ki se nanaša na *podrejeni družbeni razred* in njegove upore proti zatiranju *vladajočega razreda*. Podrobno podaja opise kmečkih uporov v Evropi, opisuje *vstajo čomпов* (vstaja tekstilnih delavcev) v Florenci, za katero pravi, da je bila *prva velika vstaja delavcev v zgodovini*.⁵⁰⁴ Obravnavanje uporov rokodelcev je v učbeniku iz leta 1948 zelo podrobno (*Münsterski upor*), kakor tudi meščanskih revolucij (*nizozemska revolucija - prva uspešna buržoazna trevolucija v Evropi*⁵⁰⁵, *angleška revolucija*), omenja tudi *vstajo Roberta Keta proti ograjevanju in krvavi zakonodaji v Angliji*.⁵⁰⁶ Posebej se posveti predstavitvi mislecev *utopičnega socializma* (Thomas Moore, Campanella), katerega opisuje kot most k *znanstvenemu socializmu* Marxa in Engelsa.⁵⁰⁷ Učbenik iz leta 1948 prikazuje Jana Husa kot *voditelja nacionalnega osvobodilnega gibanja* in njegov konec na grmadi je *izdajalski umor*, ki je *“še bolj ojunčil nacionalno-religiozno gibanje po vsej Češki.”*⁵⁰⁸ Nasprotna stran v husitskih vojnah so bili *“Nemci, ki so sovražili in preganjali Husa in ga skušali ugonobiti.”*⁵⁰⁹ Husovi smrti so sledile *husitske vojne*. Pomen *husitskega gibanja* opredeli učbenik iz leta 1948: *“Husitsko gibanje je imelo velik pomen za Čehe. Napravilo je konec nemški vsemogočnosti. Na Češkem sta se začela razvijati nacionalni jezik in nacionalna kultura.”*⁵¹⁰

V zvezi z družbenimi antagonizmi drugi učbenik iz leta 1948 uvaja termine *razredna nasprotja*, *vladajoči razred*, *podrejeni razred*, *izkoriščevalci*, *izkoriščani*, *buržoazija*, *buržoazni red*, *prvotna akumulacija kapitala*. Vloga buržoazije v učbenikih iz 40-ih let je dvojna, v meščanskih revolucijah je prikazana kot *napredna buržoazija*⁵¹¹, v socialistični revoluciji pa je njena vloga nazadnjaška in negativna v odnosu do delavskega razreda.

Prvi učbenik iz leta 1962 uporablja podobno terminologijo kot drugi učbenik iz leta 1948, vendar je obseg snovi, ki jo za srednji vek obravnava bistveno manjši, kot to velja za učbenik iz leta 1948. Prvi učbenik iz leta 1962 obravnava tudi zgodovino slovenskega prostora in srednjeveške države na Balkanu (Hrvatska, Makedonska država, Srbska država, Bosenska država, primorska mesta in Dubrovnik), življenje na Balkanu pod Turki in odpor proti njihovi oblasti, kar učbenik iz leta 1948 in učbenik iz leta 1886 popolnoma izpuščata. Učbeniku iz leta 1962 je najbolj podoben prvi učbenik iz leta 1985, ki uporablja podobno terminologijo in obravnava podobno tematiko. Sodobna učbenika obeh založb (drugi Modrijanov in DZS) sta

⁵⁰⁴ KOSMINSKI, Evgenij Alekseevič (1948), *Zgodovina srednjega veka*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 120.

⁵⁰⁵ Ibid., str. 159.

⁵⁰⁶ Ibid., str. 168.

⁵⁰⁷ Ibid., str. 172.

⁵⁰⁸ Ibid., str. 125.

⁵⁰⁹ Ibid., str. 122.

⁵¹⁰ Ibid., str. 122.

⁵¹¹ Ibid., str. 160.

posebnost v tem, da se v primerjavi z drugimi učbeniki v največji meri posvečata srednjeveški zgodovini slovenskega prostora. Omenjata pa poleg evropske zgodovine tudi srednjeveške države na Balkanskem polotoku. Odrekata se terminologiji, ki je značilna za učbenike socialističnega obdobja.

Terminologija za pojav poznoantičnih in zgodnjesrednjeveških selitev v Evropi se je v učbenikih precej spreminjala. Učbenika iz leta 1886 in 1934 govorita o *preseljevanju narodov* in nasploh v vseh učbenikih besedo narodi uporabljata v pomenu ljudstev. Drugi učbenik iz leta 1948 uporablja izraz *barbari* za ljudstva, ki so se selila. Učbenik iz leta 1962 pa že govori o *ljudstvih*, kar velja tudi za sodobna učbenika obeh založb. Učbenik iz leta 1985 uporablja izraz *plemena*.

V primeru križarskih vojn so si vsi učbeniki enotni, da gre za *križarske vojne*, le učbenik iz leta 1886 uporablja izraz *vojska*, kar pa je za njegov čas popolnoma ustrezen izraz za vojno. Učbenik iz leta 1965 pa križarskih vojn sploh ne omenja.

Beseda *fevdalizem* (in njene izpeljanke) se uveljavi že v drugem učbeniku iz leta 1934 in se pojavlja v vseh učbenikih, ki so bili izdani kasneje.

V zvezi z zgodnjesrednjeveško zgodovino prostora Vzhodnih Alp se v izbranih učbenikih slovansko ljudstvo, ki je poselilo te kraje, poimenuje na različne načine. Vsi učbeniki razen sodobnih učbenikov obeh založb poimenujejo te prebivalce *Slovenci*. Sodobni učbenik DZS uporabi besedno zvezo *Karantanski Slovenci*. Drugi učbenik iz leta 1948 pa teh vsebin sploh ne omenja. Drugi Modrijanov sodobni učbenik se strogo ogiba poimenovanju z izrazom *Slovenci* in tudi izpeljank te besede. V 80-ih letih se v učbenikih uveljavi izraz *naši predniki* in se obdrži vse do sodobnih učbenikov. Modrijanov sodobni učbenik omenja tudi *Karniolce*, sodobni učbenik DZS pa kneževino *Karniolo*, česar v starejših učbenik ne najdemo. Zanimivo je, da se terminološka zmeda pojavlja v zvezi s slovensko srednjeveško zgodovino, v zvezi s srbsko in hrvaško pa ne. Pri slednjih najdemo v učbenikih enotno poimenovanje in sicer z izrazom Srbi in Hrvati.

Tabela 15 prikazuje spreminjanje pojmov, ki se nanašajo na srednjeveško obdobje, v izbranih učbenikih zgodovine za osnovnošolsko stopnjo, ki so izšli v času od konca 19. do začetka 21. stoletja.

Tabela 15: Spreminjanje izrazov, ki se nanašajo na srednjeveško obdobje, v osnovnošolskih učbenikih zgodovine.

področje/leto izdaje učbenika	1883-86	1934	1946-49	1962-66	1985-90	2004 Modrijan	2004 DZS
poznoantične in zgodnje - srednjeveške selitve ljudstev	<i>preseljevanje narodov</i>	<i>vpadi barbarov, preseljevanje narodov</i>	<i>navali barbarov na rimsko cesarstvo</i>	<i>preseljevanje ljudstev</i>	<i>preseljevanje številnih plemen na velikanskem prostoru od Azije do Evrope, razselitev slovanov</i>	<i>preseljevanje ljudstev</i>	<i>veliko preseljevanje ljudstev, selitve barbarskih ljudstev</i>
slovanski naseljenci v Vzhodnih Alpah	<i>Slovenci, slovanski Korotani</i>	<i>Slovenci, Karantanski Slovenci</i>	-	<i>Karantanski Slovenci</i>	<i>naši predniki, predniki slovenskega ljudstva, Karantanci, Alpski Slovani, Slovenci</i>	<i>alpski Slovani, naši predniki, novi prišleki, Karantanci, Karniolci</i>	<i>alpski Slovani, naši predniki, slovenski predniki, Karantanski Slovenci, Karantanci</i>
križarske vojne	<i>križarska vojska</i>	<i>križarske vojne</i>	<i>križarske vojne</i>	-	<i>križarske vojne</i>	<i>križarske vojne</i>	<i>križarske vojne</i>
fevdalizem	-	<i>fevdalni sistem</i>	<i>fevdalni red</i>	<i>fevdalni red</i>	<i>fevdalizem</i>	<i>fevdalizem</i>	<i>fevdalna družba</i>

Terminologija za novi vek in 19. stoletje

Tretji učbenik iz leta 1886 se v največji meri posveča francoski revoluciji, Napoleonu in Napoleonskim vojnám. Sicer pa za 19. stoletje podaja samo kratek opis političnih dogodkov in vojn v Evropi ter državljanske vojne v ZDA. Tretji učbenik iz leta 1934 se osredotoča predvsem na zgodovino Južnih Slovanov in na njihova narodna gibanja v 19. stoletju.

Za učbenike iz 40-ih let velja, da sta bila za obravnavo obdobja od leta 1789 do 1918 namenjena kar dva učbenika v celoti (tretji učbenik iz leta 1948 in četrti učbenik iz leta 1947). Posvečata se predvsem meščanskim revolucijam in obravnavi delavskega gibanja v Evropi. Drugi učbenik iz leta 1963 precej prostora namenja revolucijam in delavskemu gibanju, vendar poleg evropske zgodovine izdatno vključuje tudi zgodovino *jugoslovanskih narodov*. Drugi učbenik iz leta 1986 mu je v tem podoben. Tretji Modrijanov sodobni in tretji sodobni učbenik DZS se od vseh v največji meri posvečata zgodovini slovenskega prostora, vključujeta zgodovino vsakdanjega življenja, velik del je namenjen evropski zgodovini.

Poimenovanje čezmorskih odkritij se močno ujema v vseh učbenikih, ki so si edini, da gre za *odkritja* ali *najdbe*. Tretji učbenik iz leta 1934 omenja *kmetsko vojno v Nemčiji, upor kmetskega kralja Jurija Doze in kmetskih križarjev na Ogrskem, hrvaške upornike kmeta Matije Gubca in kmetske upore med Slovenci*.⁵¹² Tudi drugi izbrani učbeniki uporabljajo izraz *upori* kmetov, nekateri pa omenjajo posebej še nemško *kmečko vojno*. Vsi izbrani učbeniki poimenujejo reformacijo z besedo *reformacija* in vsi razen učbenika iz leta 1886 govorijo o *absolutizmu*.

Izraz *revolucija* uvede šele tretji učbenik iz leta 1934, medtem ko ga tretji učbenik iz leta 1886 ne pozna in govori o *prevratu*. Učbenik iz leta 1886 omenja le dogodke v Franciji leta 1789, medtem ko revolucionarno dogajanje leta 1848 popolnoma izpušča in ga sploh ne omenja, čeprav je v to časovno obdobje sicer posegel. Socialistični učbeniki uporabljajo izraz *buržoazne revolucije*, izraz *pomlad narodov* pa prvi uporabi prvi učbenik iz leta 1962. Sodobni učbeniki obeh založb ne govorijo več o *buržoaznih*, ampak le še o *revolucijah*. Izraz *kapitalizem* se pojavlja v vseh izbranih učbenikih, razen v učbeniku iz leta 1886. Tudi *pariška komuna* je poimenovana povsod na enak način, razen v učbeniku iz leta 1886 in v tretjem sodobnem učbeniku DZS, ki je sploh ne omenjata. Besedo *delavsko gibanje* uvedejo socialistični učbeniki in se obdrži tudi v sodobnih učbenikih. Termin *socializem* se pojavlja povsod razen v učbeniku iz leta 1886.

Tabela 16 prikazuje kako so se določeni izrazi, ki se nanašajo na novoveško obdobje in 19. stoletje v izbranih učbenikih spreminjali.

⁵¹² POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Zgodovina novega veka za III. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta, str. 10 in 18.

Tabela 16: Spreminjanje izrazov, ki se nanašajo na novoveško obdobje in 19. stoletje, v osnovnošolskih učbenikih zgodovine.

področje/leto izdaje učbenika	1883-86	1934	1946-49	1962-66	1985-90	2004 Modrijan	2004 DZS
renesančna odkritja novega sveta	<i>zemljepisne najdbe in osvojitve, Krištof Kolumb najde Ameriko</i>	<i>odkritja dežel, ki jih Evropci niso poznali</i>	<i>velika geografska odkritja</i>	<i>odkritja čezmorskih dežel</i>	<i>odkritja čezmorskih dežel in začetki kolonialnih osvajanj, zemljepisna odkritja</i>	<i>odkrivanje čezmorskih dežel in srečanje civilizacij</i>	<i>odkritja čezmorskih dežel</i>
kmečki upori	<i>Kmetje (Jurij Doza) so se uprli zoper plemenitnike</i>	<i>kmetska vojna l. 1525 v Nemčiji, upor kmetskega kralja Jurija Doze in kmetskih križarjev na Ogrskem, hrvaški uporniki kmeta Matije Gubca, kmetski upori med Slovenci</i>	<i>kmečki upori na Kitajskem, Žakerija, upor Wata Tylerja, kmečki upor v Kataloniji in Aragoniji, kmečka vojna v Nemčiji, kmečki upor v Azerbejdžanu pod vodstvom Babéka, vstaja zindžev v južni Babiloniji, kmečki upor Huan Čaa</i>	<i>kmečki upori na Slovenskem, prvi upor v Ziljski dolini, Slovenski upor leta 1515</i>	<i>kmečki upori na Slovenskem, Koroški kmečki upor 1478. leta, Slovenski kmečki upor 1515. leta, Hrvaško-slovenski kmečki upor 1573</i>	<i>kmečki upori v Evropi, upori francoskih kmetov, angleških kmetov, nemških kmetov, nemška kmečka vojna, upor Stjenke Razina, upori kozakov v Rusiji in Ukrajini, kmečki upori v slovenskih deželah, leta 1478 na Koroškem, veliki kmečki upor leta 1515, hrvaško-slovenski kmečki upor leta 1573, 1635 zadnji veliki kmečki upor na Slovenskem, upor na Tolminskem</i>	<i>kmečki upori po Evropi, velika kmečka vojna, na Češkem se je upor kmetov združil s husitskim gibanjem, upor kozakov v Rusiji, kmečki upori na Sklovenskem</i>
reformacija	<i>reformacija</i>	<i>cerkvena reformacija</i>	<i>reformacija</i>	<i>reformacija</i>	<i>reformacija</i>	<i>reformacija</i>	<i>reformacija</i>
absolutizem	-	<i>absolutizem</i>	<i>absolutizem</i>	<i>absolutizem</i>	<i>absolutizem</i>	<i>absolutizem</i>	<i>absolutizem</i>
francoska revolucija	<i>francoski prevrat</i>	<i>francoska revolucija</i>	<i>francoska buržoazna revolucija</i>	<i>francoska buržoazna revolucija</i>	<i>francoska buržoazna revolucija</i>	<i>francoska revolucija</i>	<i>francoska revolucija</i>

revolucija leta 1848	-	<i>revolucija, upori, dunajska in madžarska revolucija</i>	<i>buržoazne revolucije, nemška revolucija, ogrska revolucija, revolucija 1848 v Franciji, Nemčiji, Italiji</i>	<i>revolucije 1848, pomlad narodov</i>	<i>revpolucije 1848 v Evropi, pomlad narodov</i>	<i>revolucije leta 1848</i>	<i>revolucija 1848 v Evropi, pomlad narodov</i>
kapitalizem	-	<i>kapitalizem</i>	<i>kapitalizem</i>	<i>kapitalizem</i>	<i>kapitalizem</i>	-	<i>Kapitalistični Zahod</i>
delavsko gibanje	-	<i>komunistični prevrat</i>	<i>delavsko gibanje</i>	<i>boj delavskega razreda</i>	<i>delavsko gibanje</i>	<i>delavsko gibanje</i>	<i>delavsko gibanje</i>
pariška komuna	-	<i>pariška komuna</i>	<i>pariška komuna</i>	<i>pariška komuna – prva proletarska država na svetu</i>	<i>pariška komuna – prva delavska država</i>	<i>pariška komuna</i>	-

Terminologija za 20. stoletje

Četrti učbenik iz leta 1934 obravnava prvo svetovno vojno v večjem obsegu, obdobje po njej pa le na kratko omenja. Četrti učbenik iz leta 1947 se posveča predvsem prvi svetovni vojni, Internacionali in oktobrski revoluciji. Tretji učbenik iz leta 1966 pomeni prelom z dotedanjo tradicijo, ki se najnovejši zgodovini ni v največji meri posvečala. V šestdesetih letih se pojavi komplet treh učbenikov, ki obravnava celotno zgodovino človeštva in od tega je ena knjiga v celoti namenjena času od leta 1914 do 1963, torej novejši zgodovini, pri čemer je poudarek na obravnavi druge svetovne vojne v svetu in v Jugoslaviji. Zasnova tretjega učbenika iz leta 1990 je podobna, saj se v največji meri posveča *narodnoosvobodilnemu boju narodov in narodnosti Jugoslavije*. Komplet štirih sodobnih učbenikov obeh založb posveča eno knjigo v celoti 20. stoletju in enakomerno obravnava dogajanje v tem času v svetovnem merilu in v slovenskem. Časovno razdeli stoletje v prvo svetovno vojno, obdobje med vojnama, drugo svetovno vojno in drugo polovico 20. stoletja. To velja tako za Modrijanov učbenik, kakor tudi za učbenik DZS.

Izraz *socializem* se v izbranih učbenikih pojavi prvič leta 1934 in se pojavlja v vseh učbenikih, ki so sledili. Sama vsebina izraza se bistveno ni spremenila.

Večje spremembe je doživljalo poimenovanje organizacije, ki je povzročila sarajevski atentat leta 1914. Izrazi v četrtem učbeniku iz leta 1934 izražajo pozitivno naravnost do atentatorjev: *bosansko-hercegovska dijaška mladina Mlada Bosna, zarotnik Gavrilo Princip, gibanje, ki je vzpodbujalo k svobodi Jugoslovane*. Učbenik iz leta 1934 meni, da je bila glavna značilnost gibanja *Mlada Bosna vzpodbujati k svobodi Jugoslovane v Avstro-Ogrski*.⁵¹³ Četrti učbenik iz leta 1947 pa je bolj konkreten in pove, da je šlo za *srbsko nacionalistično častniško organizacijo, ki si je prizadevala osvoboditi Jugoslovane*.⁵¹⁴ Jugoslovanska svoboda je še prisotna, vendar je poleg omenjen tudi srbski nacionalizem. Tretji učbenik iz leta 1966 se ogne poimenovanju organizacije, ki je izvedla atentat. Posebnost tega učbenika je, da v socialističnem slogu poimenuje napadalce na Srbijo: *avstroogrski imperialisti*.⁵¹⁵ Tudi drugi učbenik iz leta 1986 navaja Mlado Bosno kot projugoslovansko organizacijo: *“Cilj pripadnikov Mlade Bosne je bil zlom Avstro-Ogrske, narodna osvoboditev in ustanovitev jugoslovanske države. Mladina je verovala, da so atentati najbolj učinkovito sredstvo v njihovi borbi. Mlada Bosna je imela stike z mladinskimi gibanji v drugih jugoslovanskih pokrajinah pa tudi s Slovenci.”*⁵¹⁶ Komentar pod fotografijo v tem učbeniku se glasi: *“Člani Mlade Bosne, tajne organizacije napredne srbske mladine v Bosni in Hercegovini, ki so se povezovali tudi s preporodovci.”*⁵¹⁷ Nikjer v učbeniku iz leta 1986 ni omenjeno, da se je organizacija Mlada Bosna borila za velikosrbske ideje, njeni člani pa so opisani s pridevnikom *napredni*, ne glede na to, da so se posluževali atentatov kot načina boja za svoje ideje. Tretji učbenik iz leta 1990 in četrti Modrijanov sodobni učbenik korektno navajata organizacijo *Mlada Bosna* brez pridevnikov, pa tudi brez pojasnil. Četrti sodobni učbenik DZS podaja tudi kratko pojasnilo: *tajna nacionalistična organizacija Mlada Bosna s skrivno podporo Srbije*. Različna poimenovanja organizacije Mlada Bosna v izbranih učbenikih kažejo, da se je odnos do te organizacije spreminjal: v času med obema vojnama in malo po drugi svetovni vojni, je šlo za organizacijo, ki si je prizadevala za osvoboditev Jugoslovanov. Ta organizaciji naklonjen odnos pa je bil v tretjem učbeniku iz leta 1966 in naslednjih

⁵¹³ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), Pregled kulturne in gospodarske zgodovine: obče in jugoslovanske: za IV. razred meščanskih šol, Beograd: Narodna Prosveta, str. 6.

⁵¹⁴ GALKIN, I.S. idr. (1947), *Zgodovina novega veka 1870-1918*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 148.

⁵¹⁵ ŠKERL, France (1966), *Zgodovina za osmi razred osnovnih šol*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 6.

⁵¹⁶ GESTRIN, Ferdo & MELIK, Vasilij (1986), *Zgodovina za 7. razred*, Ljubljana: DZS, str. 121.

⁵¹⁷ Ibid.

ukinjen. Poslej se uporabljajo vrednostno nevtralni izrazi z izjemo četrtega sodobnega učbenika DZS, ki razkrinka organizacijo kot nacionalistično.

Izbrani učbeniki, ki opisujejo dogajanje v času druge svetovne vojne na Slovenskem, uporabljajo različne izraze za opis posameznih pojavov in dogodkov oziroma družbenih skupin. Poimenovanje osvobodilnega gibanja na Slovenskem se je v pol stoletja spreminjalo. Medtem ko tretji učbenik iz leta 1966 in tretji iz leta 1990 večinoma uporabljata izraz *narodnoosvobodilni boj* in kratico *NOB*, se sodobni učbenik DZS temu izrazu popolnoma odreka in uporablja izraze kot so: *osvobodilno gibanje*, *odporniško gibanje*, *odpor*, *odpornišтво*, *oborožen odpor*. Modrijanov sodobni učbenik pa se še poslužuje starega izraza kot je *narodnoosvobodilni boj* in poleg tega uvaja tudi modernejše izraze: *osvobodilno gibanje*, *oborožen odpor*, *narodnoosvobodilno gibanje*, *oboroženi odpor*, *pasivni odpor*.

Poimenovanje okupatorjev se je v pol stoletja močno spremenilo. Učbenik iz leta 1966 najpogosteje uporablja izraz *sovražniki*, katerega v sledečih učbenikih ne najdemo več. Vsi izbrani učbeniki uporabljajo izraz *okupatorji*, učbenik leta 1966 še pogosto uporablja izraz *Nemci* in *Italijani*, medtem, ko ta izraza učbenik iz leta 1990 manjkrat uporabi in poleg njiju dodaja še *Madžare*, katerih učbenik iz leta 1966 ne omenja. Učbenik iz leta 1990 največkrat omenja *nemške* in *italijanske okupatorje*, pri čemer je zanimivo, da uporablja izraz v ednini (npr. "*Med ofenzivo je italijanski okupator povzročil ljudem velikansko gorje.*"⁵¹⁸). Uporabo izraza v ednini najdemo tudi še v sodobnih učbenikih. Preseneča uporaba izrazov *Italijani*, *Madžari*, *Nemci* za okupatorske sile v četrtem sodobnem učbeniku založbe Modrijan, predvsem je zanimivo, da se ti izrazi pojavljajo pogosto in kot prevladujoči način poimenovanja okupatorskih sil v osrednjem učbeniškem tekstu tega učbenika. Četrty sodobni učbenik DZS pa je v poimenovanju okupatorjev doslednejši in se pogosteje drži izrazov kot so: *italijanski okupator*, *nemški okupator*, čeprav občasno še uporabi izraza *Nemci* in *Italijani*.

Izvajanje revolucionarnih ukrepov na partizanski strani omenja tretji učbenik iz leta 1966, vendar to z izrazi, ki so zelo nedoločni in nam dajo le slutiti na morebitno dogajanje v ozadju (učencem, ki niso imeli razvitega kritičnega mišljenja pa o dogajanju v ozadju niti slutili niso): "*z narodnoosvobodilnim bojem naj bi se dežela osvobodila ne samo okupatorjev, temveč tudi kapitalistov in njihovega izkoriščanja /.../ narodnoosvobodilni boj je imel že od vsega začetka opraviti z dvema sovražnikoma: z okupatorjem in jugoslovansko buržoazijo; osvoboditev od izkoriščanja kapitalistov.*"⁵¹⁹ Tretji učbenik iz leta 1990 izvajanja nasilnih revolucionarnih ukrepov s strani partizanov in Osvobodilne fronte ne omenja. Šele sodobna učbenika obeh založb konkretno predstavita problematiko in omenjata nasilen odnos partizanskih poveljnikov do nasprotnikov osvobodilnega gibanja in domačinov, ki niso bili pristaši partizanov. V zvezi s tem omenjata tudi *revolucionarno nasilje*, katero je imelo za posledice tudi smrtne žrtve. Modrijanov četrty učbenik uporabi izraze: *revolucionarno nasilje*, "*žrtve VOS so bili tudi ljudje, ki so bili le nasprotniki komunizma, ne pa tudi izdajalci, partizanski poveljniki so preganjali nasprotnike osvobodilnega gibanja, jih obtoževali narodnega izdajstva ter pobijali,*"⁵²⁰ učbenik DZS pa: "*VOS in partizanske enote /.../ obračunavajo s političnimi nasprotniki /.../ ubijajo politično nevarne civiliste, predvsem iz katoliških vrst.*"⁵²¹

⁵¹⁸ BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1990), *Zgodovina za 8. razred*, Ljubljana: DZS, str. 96.

⁵¹⁹ Ibid., str. 92.

⁵²⁰ KERN, Ana Nuša, NEČAK, Dušan, REPE, Božo (2003), *Naše stoletje. Zgodovina za 8. razred osnovne šole. Zgodovina za 9. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 124, 131.

⁵²¹ DOLENC, Ervin, GABRIČ, Aleš, RODE, Marjan (2003), *20. stoletje. Zgodovina za 8. razred osemletke in 9. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 95-96.

Enote slovenskih sodelavcev z okupatorji poimenuje učbenik iz leta 1966: *domači kontrarevolucionarji, bela in plava garda, domobranci*. Učbenik iz leta 1990 pa podrobneje navaja različne organizacije in jih ne poimenuje več s poenostavljenim izrazom bela in plava garda, kot je veljalo za njegovega predhodnika. Značilno za oba učbenika pa je, da izraz bela in plava garda uporabljata kot način poimenovanja in ne navedeta, da je šlo za poimenovanje kot so ga uporabljali partizani, medtem ko prizadeti sami sebe tako niso nikoli imenovali. To dejstvo razkrijeta šele sodobna učbenika obeh založb. Zanimivo je, da uporabi četrti sodobni učbenik Modrijana tudi izraz *izdajalci*, medtem ko tega v učbenikih starejše izdaje ne najdemo. Četrti sodobni učbenik DZS poimenuje kot odporiško gibanje v letu 1941 tudi četniško gibanje, česar ne najdemo v nobenem drugem učbeniku.

Četrta sodobna učbenika obeh založb obravnavata nekatere zgodovinske pojave, o katerih drugi izbrani učbeniki molčijo. Oblike ženskega gibanja se prvič omenjajo v učbeniku iz leta 1947 (*žensko vprašanje, mednarodno zedinjenje delavskih žena*), učbenik iz leta 1966 pa omenja *Protifašistično žensko zvezo* in *Antifašistično fronto žena*. Sodobna četrta učbenika obeh založb omenjata *boj za žensko volilno pravico, emancipacijo žensk in spolno enakopravnost*. Izrazi v zvezi z ekološkim gibanjem pa se pojavijo že v učbeniku iz leta 1990 in jih najdemo tudi v četrtem sodobnem Modrijanovem učbeniku, četrti sodobni učbenik DZS pa to tematiko izpušča. Povojno obdobje analizirata sodobna učbenika obeh založb v največjem obsegu in omenjata tudi v socialističnem obdobju zamolčane teme (povojni izvensodni poboji, *obračun z opozicijo* in nedemokratična izvedba volitev, *zlorabo sodne oblasti v revolucionarne namene, politične sodne procese, posnemanje sovjetskega totalitarizma, politični monopol, kult osebnosti*). Kritično sta naravnana do preteklega socialističnega obdobja, kar jasno odraža uporaba terminologije, ki je v prejšnjih učbenikih ni zaslediti.

Tabela 17 prikazuje kako so se določeni izrazi, ki se nanašajo na 20. stoletje v izbranih slovenskih osnovnošolskih učbenikih zgodovine spreminjali.

Tabela 17: Spreminjanje izrazov, ki se nanašajo na 20. stoletje, v osnovnošolskih učbenikih zgodovine.

področje/leto izdaje učbenika	1883-86	1934	1946-49	1962-66	1985-90	2003 Modrijan	2003 DZS
socializem	-	<i>socializem</i>	<i>socializem</i>	<i>socializem</i>	<i>socialistična družba</i>	<i>socializem</i>	<i>socializem</i>
sarajevski atentat		<i>Vidovdanski atentat, bosansko-hercegovaška dijaška mladina Mlada Bosna, zarotnik Gavrilo Princip, gibanje, ki je vzpodbujalo k svobodi Jugoslovane</i>	<i>Umor avstrijskega prestolonaslednika, atentatorja – Srba – sta bila člana srbske nacionalistične častniške organizacije, ki si je prizadevala osvoboditi Jugoslovane</i>	<i>Sarajevski atentat, avstroogrski imperialisti so napadli Srbijo</i>	<i>atentat, Mlada Bosna – tajna organizacija napredne srbske mladine v Bosni in Hercegovini, ki so se povezovali tudi s prepovedovci</i>	<i>skupina mladincev Mlade Bosne, atentat</i>	<i>tajna nacionalistična organizacija Mlada Bosna s skrivno podporo Srbije, atentat</i>
osvobodilno gibanje iz časa druge svetovne vojne na Slovenskem	-	-	-	<i>narodnoosvobodilni boj, NOB, upor, boj proti okupatorju, narodnoosvobodilno gibanje</i>	<i>narodnoosvobodilni boj, NOB</i>	<i>osvobodilno gibanje, oborožen odpor, narodnoosvobodilni boj, narodnoosvobodilno gibanje, oboroženi odpor, pasivni odpor</i>	<i>osvobodilno gibanje, odporniško gibanje, odpor, odporništvo, oborožen odpor, odporniške skupine</i>
okupatorji				<i>sovražniki (najpogosteje uporabljen izraz), okupatorji, fašisti, Nemci, Italijani</i>	<i>okupatorji, Nemci, Italijani, Madžari, nemški in italijanski okupatorji, italijanski okupator, nemški okupator</i>	<i>okupatorji, Italijani, Madžari, Nemci, nemška in italijanska vojska, okupator</i>	<i>italijanski okupator, nemški okupator, okupator, okupatorji, Italijani, Nemci</i>
revolucionarno nasilje 1941-45 na Slovenskem	-	-	-	<i>NOB je imel opraviti z dvema sovražnikoma: z okupatorjem in jugoslovansko buržoazijo; osvoboditev od izkoriščanja kapitalistov</i>	-	<i>revolucionarno nasilje, žrtve VOS so bili tudi ljudje, ki so bili le nasprotniki komunizma, ne pa tudi izdajalci, partizanski poveljniki so preganjali nasprotnike osvobodilnega gibanja, jih obtoževali narodnega izdajstva ter pobijali</i>	<i>VOS in partizanske enote ... obračunavajo s političnimi nasprotniki ... ubijajo politično nevarne civiliste, predvsem iz katoliških vrst</i>

sodelavci okupatorjev v Sloveniji	-	-	-	<i>domači kontrarevolucionarji, bela in plava garda, domobranci, kontrarevolucionarji</i>	<i>bela in plava garda, klerofašisti, slovenski četniki, legija smrti, belogardistične vaške straže, protinarodnoosvobodilne in protirevolucionarne sile, zakrknjeni belogardisti, narodni izdajalci, slovenski domobranci in črna roka</i>	<i>Izdajalci, vaške straže, MVAC – prostovoljna protikomunistična milica, pripadniki OF so jih imenovali bela garda, četniki, plava garda, slovenski domobranci, kvislingi (v očeh mednarodne javnosti)</i>	<i>Četniška vojaška skupina imenovana Legija smrti, vaške straže, MVAC – Prostovoljna protikomunistična milica, Vaške stražarje so partizani imenovali bela garda, četnike pa plava garda, kolaboracija z okupatorjem, vojaške enote protirevolucionarnega tabora, slovensko domobranstvo</i>
žensko gibanje	-	-	<i>žensko vprašanje, mednarodno zedinjenje delavskih žena</i>	<i>Protifašistična ženska zveza, Antifašistična fronta žena</i>	-	<i>boj za žensko volilno pravico</i>	<i>emancipacija žensk, spolna enakopravnost</i>
ekološko gibanje	-	-	-	-	<i>boj za ohranitev narave in ravnotežja v njej</i>	<i>ekološke organizacije, zelene stranke</i>	-

Raba jezika v osnovnošolskih učbenikih zgodovine

Jezik je sredstvo za sporazumevanje med ljudmi. To sporazumevanje je lahko različno in odvisno od več dejavnikov. Učbeniki so lahko pisani v **poljudnem, strokovnem, znanstvenem jeziku ali v jeziku, ki je zmes prejšnjih**. Kadar se jezik učbenika nanaša na pojme, ki so splošnega značaja in imajo za vse bralce enak pomen, tedaj je učbenik pisan v poljudnem jeziku. Če imajo pojmi v učbeniku izrazito specifičen pomen, vezan na določen učni predmet, tedaj je mogoče govoriti o strokovnem ali znanstvenem jeziku. Poljudni jezik je za prvo obdobje skoraj obvezen, kasneje pa se vedno bolj prepleta s strokovnim oziroma znanstvenim. Najbolj osnovna oblika sporočilnosti v učbenikih je pripovedni jezik. Znanstveni jezik praviloma sodi le v visokošolske učbenike. Zanj je značilno enoznačno razumevanje pojmov v metodah, postopkih ter zakonitostih. V osnovnošolske učbenike tak jezik ne sodi, ker praviloma presega stopnjo zmogljivosti na področju miselnih operacij.⁵²²

Raba jezika se je v precejšnji meri skozi čas spreminjala, tako kot se je spreminjala tudi strokovna terminologija. Slovenski knjižni jezik se je v obdobju od druge polovice 19. stoletja do začetka 21. stoletja zelo spremenil, kar se v učbenikih jasno odraža. Po drugi strani pa so mnogi učbeniki, ki sem jih obdelala, prevod različic tujih avtorjev, kar je bistveno predvsem za tiste primere, ki so slabi prevodi in odražajo vpliv tujega jezika na zapis in izbor besed ter pojmov.

V učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja opazimo vpliv nemškega jezika v zapisu posameznih besed, ki odstopa od današnjega. Gre predvsem za zapis geografskih imen kot npr. *Judaeja, Galilaeja, Phoeničani, Byblus, Tyrus, Cyper, Rhodos, Karthagina, Aegipet, Assyrcci, Babylonci, Graecija* ... Obratno pa najdemo tudi poslovenjena nemška geografska imena, npr. nemško mesto Lübeck je zapisano kot *Ljubek*.

V učbenikih iz leta 1934 pa opazimo predvsem vpliv srbskega jezika pri izbiri določenih besed (*tabak, žveplena kiselina, upotrebljavati, obustava dela, šlem, domači obrt, ministarstva, zapad, osveta*), poleg tega najdemo veliko pravopisnih napak, določene besede pa sploh niso prevedene in se uporablja izvorni, t.j. srbski, izraz. Gre za dokaj slab in okoren prevod srbskega izvirnika. Zapis besed ne odstopa bistveno od današnjega.

Učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja so bistveno boljši, se pa v njih odraža nova terminologija, ki odraža pogled socialističnega režima na zgodovino. Ti izrazi so po osamosvojitvi Slovenije večinoma izginili iz učbenikov. Družbene spremembe so namreč v določeni meri uvajale tudi nove termine, ki so bili povezani z novim pojmovanjem sveta in pojavov v njem ter z ozaveščanjem dogajanj, ki so bila pred tem prezrta. V tem smislu v največji meri izstopa socialistično obdobje, ki je prineslo novo spremenjeno terminologijo v zgodovinske učbenike in se je pri tem naslanjalo pred vsem na marksistični pogled na družbena dogajanja. Močno odstopajo tudi učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja, za katere je nasploh značilen precej drugačen jezik kot to velja za kasnejše in odraža predvsem spoštovanje monarhičnih vrednot ter preziranje prevratniških pojavov, v katerih je bil monarhični princip ogrožen.

V tretjem in četrtem učbeniku iz 40-ih let 20. stoletja se pojavlja tudi raba prostaških in vulgarnih izrazov, česar nikjer drugje ne zasledimo. Četrty učbenik iz leta 1947 na primer uporablja izraz *zamorci* za temnopolte priseljence v Ameriko.⁵²³ Za Anglijo v začetku 19. stoletja piše Tretji učbenik iz leta 1948, da je dala vlada "izglasovati v spodnjem domu

⁵²² JURMAN, Benjamin (1999), *Kako narediti dober učbenik na podlagi antropološke vzgoje*, Ljubljana: Jutro, str. 74-75.

⁵²³ GALKIN, I.S. idr. (1947), *Zgodovina novega veka 1870-1918*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 90.

zakone, ki so dobili ime »zakoni o zamašitvi gobcev«. Te odredbe so odpravile svobodo govora, zborovanja in tiska.»⁵²⁴ O frankfurtskem parlamentu navaja učbenik iz leta 1948: «Engels je imenoval frankfurtski parlament »zbornico starih bab«. Ta »zbornica starih bab« je izvolila ... maloburžoazno kriklo v frankfurtski govorilnici se je tudi rajši posvetilo čvekanju.»⁵²⁵ Razlogi za pojav vulgarnih in prostaških pojmov v obeh učbenikih so verjetno v želji distancirati se od vrednot družbenih slojev, ki so v zgodovini vladali delavskemu razredu (plemstvo in meščanstvo).

Vsebina pridevnika *naše*

Pridevnik *naše* govori predvsem o tem, kako avtorji učbenikov dosegajo identifikacijo učencev z neko družbeno skupino. Razkriva nam torej s kom želi učbenik, da se učenci identificirajo ter posredno razkriva kaj pojmuje kot vsebino zaimka *mi*.

V izbranih učbenikih se pojavlja pridevnik *naše*, njegova vsebina pa se spreminja. Avtor učbenikov iz 80-ih let 19. stoletja ta pridevnik le redko uporabi (zato se *sedanja naša vladarska rodovina kliče habsburško-lotarinška*⁵²⁶). Zanj pomeni *naše* tisto, kar je habsburško-lotarinško.

Avtor učbenikov iz leta 1934 pa na mnogih mestih govori o *našem* in pri tem največkrat misli na tisto, kar je srbsko («*Bitko na Kosovem je naš narod smatral za svoje najslavnejše delo /.../ V tej borbi je naš narod pokazal svoje najlepše vrline /.../*»⁵²⁷). Nikjer ne uporablja pridevnika za označbo nečesa, kar je slovensko ali hrvaško, vendar pa ponekod uporablja pridevnik *naše* in *mi* v vsebinskem pomenu jugoslovanstva.

Učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja ne uporabljajo pridevnika *naše* in navajajo zgolj določene dogodke v prvi osebi množine («*Tedaj smo potrebovali mir: potreben je bil odmor, da utrdimo novo oblast in ustvarimo novo, disciplinirano, silno Rdečo armado.*»⁵²⁸). Ti učbeniki pričakujejo, da se bodo njihovi bralci identificirali z vsem, kar je sovjetsko.

V učbenikih iz 60-ih let in njihovih naslednikih se pridevnik *naše* pogosto uporablja. V učbenikih iz 60-ih in iz 80-ih let 20. stoletja velja, da *naše* pomeni slovensko in jugoslovansko, v sodobnih učbenikih se vsebina pridevnika *naše* spremeni in pomeni le še tisto, kar je slovensko. Prvi učbenik iz leta 1962 na primer omenja, da je v prazgodovinskem času bila «*naša domovina že precej gosto poseljena. Znano je tudi ime ljudstva, ki je živelo na naših tleh. To so bili Iliri.*»⁵²⁹ V tem primeru misli avtorica z našo domovino na Jugoslavijo. V okviru teme *Tuji fevdalci so zavladali na Slovenskem*, pa piše, da je fevdalizem «*pri nas trajal skoraj 800 let.*»⁵³⁰ In nadaljuje, da «*smo Slovenci do konca 15. stoletja izgubili dve tretjini ozemlja, ki so ga zasedli naši predniki ob naselitvi.*»⁵³¹ Poleg tega navaja tudi besedno zvezo *naša cirilica*.⁵³²

⁵²⁴ JEFIMOV, Aleksej Vladimirovič (1948), *Zgodovina novega veka 1789-1870*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 102.

⁵²⁵ Ibid., str. 138.

⁵²⁶ JESENKO, Janez (1886), *Občna zgodovina. Tretji del: Novi vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna, str. 49.

⁵²⁷ POPOVIČ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Zgodovina srednjega veka za II. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta, str. 77.

⁵²⁸ GALKIN, I.S. idr. (1947), *Zgodovina novega veka 1870-1918*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 179.

⁵²⁹ METELKO, Antonija (1962), *Zgodovina za šesti razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 12.

⁵³⁰ Ibid., str. 80.

⁵³¹ Ibid., str. 81.

⁵³² Ibid., str. 46.

Prvi učbenik iz leta 1985 na primer v podtemi *Naši kraji v grško-rimskem obdobju* navaja, da so živeli “na ozemlju današnje Jugoslavije Iliri, ki so bili nosilci starejše železne dobe.”⁵³³ V podtemi *Kolonizacija in ponemčevanje slovenske zemlje* pa piše: “Od tedaj so Habsburžani vse bolj utrjevali svojo oblast v naših deželah, dokler niso leta 1500 združili v svojih rokah vsega slovenskega ozemlja.”⁵³⁴ Drugi učbenik iz leta 1986 pa navaja, da je bila “poleg Črne gore Srbija prva naša dežela, ki se je rešila fevdalizma.”⁵³⁵

Prazgodovinski človek na ozemlju naše države, Naši kraji v času Rimljanov so teme, ki jih najdemo v drugem sodobnem Modrijanovem učbeniku in vse obravnavajo področje Republike Slovenije v preteklosti. Četrty Modrijanov sodobni učbenik ima naslov *Naše stoletje*⁵³⁶, pri čemer lahko naše razumemo širše kot slovensko, saj obsega vse sodobnike 20. stoletja, torej vse kar je sodobno in svetovno. Sodobni učbeniki DZS se pogosto poslužujejo pridevnika *naše* in na primer navajajo teme *Rimska oblast na naših tleh*, vendar pojmujejo s tem pridevnikom vse, kar je slovensko.⁵³⁷

Tabela 19 shematsko prikazuje, kako se je vsebina pridevnika *naše* v učbenikih spreminjala.

Tabela 19: Vsebina pridevnika *naše*.

leto izdaje učbenika	vsebina pridevnika <i>naše</i>
1883-86	habsburško-lotarinško
1934	srbsko, jugoslovansko
1946-49	sovjetsko
1962-66	slovensko, jugoslovansko
1985-90	slovensko, jugoslovansko
2003-04 Modrijan	slovensko, sodobno oz. svetovno
2003-04 DZS	slovensko

⁵³³ BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1985), *Zgodovina za 6. razred*, Ljubljana: DZS, str. 65.

⁵³⁴ Ibid., str. 90.

⁵³⁵ GESTRIN, Ferdo & MELIK, Vasilij (1986), *Zgodovina za 7. razred*, Ljubljana: DZS, str. 44.

⁵³⁶ KERN, Ana Nuša, NEČAK, Dušan, REPE, Božo (2003), *Naše stoletje*. *Zgodovina za 8. razred osnovne šole*. *Zgodovina za 9. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan.

⁵³⁷ JANŠA-ZORN, Olga, MIHELIČ, Darja (2004), *Stari in srednji vek*. *Zgodovina za 7. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 76.

Raba pojmov na primeru francoske revolucije

Za podrobnejši vpogled v spreminjanje pojmovnega aparata pri obravnavi zgodovinskih pojavov v osnovnošolskih učbenikih zgodovine sem izbrala primer francoske revolucije. Francoska revolucija je namreč zgodovinski pojav, ki ga obravnavajo vsi učbeniki in za opisovanje katerega uporabljajo različno terminologijo.

Tretji učbenik iz leta 1886 nikjer ne uporabi izraza revolucija, ampak govori o *francoskem prevratu*. Učbenik iz leta 1934 pa je že pisal o *francoski revoluciji*. Po drugi svetovni vojni so vsi izbrani zgodovinski učbeniki uporabljali izraz *francoska buržoazna revolucija*, po osamosvojitvi Slovenije pa se je ponovno uveljavil izraz *francoska revolucija*, medtem ko je pridevnik *buržoazna* izginil iz uporabe v učbenikih.

Uporaba izrazov *prevrat*, *rogoviljenje*, *upori*, *zmešnjave* s katerimi opisuje revolucionarne dogodke Jesenko, nakazuje predvsem negativno vrednotenje revolucije in poudarja njeno nesprejemljivost za tedanjo družbo ter v določeni meri celo kriminalizira revolucionarno dogajanje. Vendar piše tretji učbenik iz leta 1886 o *prevratu* tudi pozitivno, saj že v začetku navede, da je šlo za *imeniten prevrat*. Uvedba izraza *revolucija* v tretjem učbeniku iz leta 1934 je ključnega pomena, ker pripiše samemu pojavu večjo družbeno veljavo s tem, ko ga poimenuje na tak način, hkrati pa ga tudi dekriminalizira.

Poimenovanje revolucionarjev se v učbenikih razlikuje. Tretji učbenik iz leta 1886 uporablja vrednostno izrazito negativno obarvane izraze, s katerimi poimenuje revolucionarje: *rovarji*, *razdražena pariška tolpa*, *pariška drhal*, *razdivjana tolpa*, *nadražena drhal*, *francoski prevratniki*. Pristop tretjega učbenika iz leta 1934 je popolnoma drugačen, saj večinoma uporablja vrednostno nevtralne izraze (*revolucionarci*, *ljudstvo*, *državljeni*, *revolucionarne pariške mase*). Socialistični učbeniki uporabljajo izraz *buržoazija*, pri čemer vsi razlikujejo med *bogato buržoazijo* in *malo buržoazijo*. Sodobna tretja učbenika obeh založb pa uvajata izraz meščanstvo, pri čemer učbenik DZS ločuje *premožno meščanstvo* od *najnižjih slojev*.

Sam pojav revolucije je najbolj negativno opisal učbenik iz leta 1886. Učbenik iz leta 1934 uporablja malo pridevnikov s katerimi bi vrednotil revolucijo, se pa izrazito navdušuje nad novo organiziranostjo francoske vojske in njenimi vojaškimi uspehi. Prizna tudi zasluge francoske revolucije, med katere sodi predvsem *padec starega tiranskega režima*. V tretjem učbeniku iz leta 1948 najdemo najdaljši opis revolucije. Gre za podrobno obravnavo posameznih dogodkov, kakršne ne najdemo v nobenem drugem izbranem učbeniku.

V vseh treh učbenikih socialističnega obdobja, ki opisujejo francosko revolucijo, izstopa posebna terminologija (*buržoazija*, *proletariat*, *fevdalno in kapitalistično izkoriščanje*, *kapital*, *družbeni red*, *vladajoči razred*), ki je po osamosvojitvi večinoma izginila iz učbenikov. Zanimivi so literarni opisi osebnosti, ki so bile dejavne v revolucionarnem času. Največ jih najdemo v učbeniku iz leta 1948, se pa pojavijo tudi v sodobnem Modrijanovem učbeniku. Za razliko od sodobnega učbenika DZS si Modrijanov učbenik privoščiti slikovite opise družbene situacije (*Plemiči in dvorjani so v svili in čipkah še vedno brezskrbno poplesavali od zabave do zabave in se na sprehodih v versajskem parku kratkočasili z dvornimi govoricami in ljubezenskimi pustolovščinami*.⁵³⁸).

⁵³⁸ ŽVANUT, Maja & VODOPIVEC, Peter (2004), Vzpon meščanstva. Zgodovina za 7. razred osnovne šole, zgodovina za 8. razred devetletne osnovne šole, Ljubljana: Modrijan, str. 119.

V učbenikih se razlikujejo predvsem **poudarki** pri obravnavi tematike francoske revolucije. Učbenik iz leta 1886 poudarja predvsem družbeni nered, ki je vladal v času revolucije ter nasilje francoskih revolucionarjev. Učbenik iz leta 1934 se navdušuje nad uspešno vojsko revolucionarjev. Učbenik iz leta 1948 posveti francoski revoluciji kar 40 strani, medtem ko najdemo v vseh drugih učbenikih povprečno 6 strani za to temo. Učbenik iz leta 1948 podrobno obdela vzroke za revolucijo, ideje razsvetljencev, začetek revolucije, obdobje, ko je bila *velika buržoazija na oblasti*, strmoglavljenje monarhije, obdobje jakobinske diktature. Drugi učbenik iz leta 1963 pri francoski revoluciji poudarja predvsem spremembo *družbenega reda* in uvedbo republikanske oblasti. Sprememba družbenega reda je v ospredju tudi v drugem učbeniku iz leta 1986. Sodobna učbenika obeh založb poudarjata predvsem *Deklaracijo o pravicah človeka in državljana*.

Vsi učbeniki razen tistega iz leta 1934 opredeljujejo **pomen** francoske revolucije. Učbenik iz leta 1886 navaja, da je šlo za *“imeniten prevrat, ki je državne, državljanske in družbinske razmere ne le v Franciji, ampak po vseh evropskih deželah popolnoma prestvaril.”*⁵³⁹ Učbenik iz leta 1948 opredeljuje *pomen francoske buržoazne revolucije 18. stoletja* preko primerjave francoske revolucije s *proletarsko revolucijo*. V tej primerjavi je poudarek predvsem na *socialistični revoluciji*, medtem ko naj bi bila *buržoazna revolucija* samo stopnja na poti k *proletarski revoluciji*. Proletarska revolucija naj bi se že zgodila z oktobrsko revolucijo, ki je *“odpravila vsako izkoriščanje človeka po človeku ter s tem, da je odpravila privatno lastnino proizvodnih sredstev, izruvala same korenine izkoriščanje”*⁵⁴⁰ in je opredeljena kot *Velika socialistična revolucija*.⁵⁴¹ Pomen revolucije je v drugem učbeniku iz leta 1963 določen s tem, da je *“buržoazija odpravila fevdalno izkoriščanje in namesto njega uvedla novo, kapitalistično izkoriščanje.”*⁵⁴² Med pozitivnimi pridobitvami revolucije omenja zgolj *“revolucionarno pojmovanje, da je vsak narod skupnost, ki ima pravico odločati o svoji usodi”*⁵⁴³ in vpliv revolucije na druge države (*“Vžgala je plamen, ki je v 19. st. uničeval fevdalne okove po evropskih državah.”*⁵⁴⁴). Drugi učbenik iz leta 1986 pri opredeljevanju pomena revolucije poudarja spremembo *družbenega reda*, ki pa ni izboljšala položaja delavstva. Oba tretja sodobna učbenika se strinjata, da je francoska revolucija prinesla velike spremembe, ki se nanašajo predvsem na odpravo fevdalizma in privilegiranega položaja plemstva, na vzpon meščanstva in industrijske oziroma kapitalistične družbe, ter da je vplivala tudi na druge evropske države. Modrijanov tretji učbenik dodaja še, da je bila revolucija *“svarilo, da človeka in družbe ne smemo in ne moremo spreminjati s silo in da so se pomanjkanje in gospodarske težave nadaljevali.”*⁵⁴⁵

Tabela 18 prikazuje rabo pojmov in pridevnikov za predstavitev vsebin francoskega revolucionarnega dogajanja ob koncu 18. stoletja v izbranih učbenikih zgodovine.

⁵³⁹ JESENKO, Janez (1886), *Občna zgodovina. Tretji del: Novi vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna, str. 60.

⁵⁴⁰ JEFIMOV, Aleksej Vladimirovič (1948), *Zgodovina novega veka 1789-1870*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 55.

⁵⁴¹ Ibid.

⁵⁴² GROBELNIK, Ivan (1963), *Zgodovina za sedmi razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 18.

⁵⁴³ Ibid.

⁵⁴⁴ Ibid., str. 19.

⁵⁴⁵ ŽVANUT, Maja & VODOPIVEC, Peter (2004), *Vzpon meščanstva. Zgodovina za 7. razred osnovne šole, zgodovina za 8. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 122.

Tabela 18: raba pojmov in pridevnikov za predstavitev vsebin francoskega revolucionarnega dogajanja ob koncu 18. stoletja v osnovnošolskih učbenikih zgodovine

leto izdaje učbenika/ vsebina	francoska revolucija - poimenovanje	Revolucionarji - poimenovanje	pridevniki
1886 ⁵⁴⁶	<i>francoski prevrat, rogoviljenje zoper ustavo francosko, krvavo gospodstvo, grozovinstvo, upori, zmešnjave</i>	<i>tlačeni narod, rovarji, upor razdražene pariške tolpe, pariška drhal, razdivjana tolpa, nadražena drhal, francoski prevratniki, tlačeni narod</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Napačno, silno slabo vladarstvo Ludvika XV. in izvenredna množina državnega dolga;</i> • <i>Preobdavljenje in občna reva priprostega naroda;</i> • <i>Kvaren vpliv francoskih razsvetljencev, katerih nauki so se mej narodom dalje in dalje širili ter mu popolnoma zadušili oni sveti strah od posvetne in cerkvene gosposke, ki je javni red vsaj nekoliko še ohranjeval. Njih nauki so nepremišljeno množico navajali in gonili k silovitemu uporu in pogubnemu prevratu;</i> • <i>Prevelika slabost in mehkost dobrohotnega kralja Ludvika XVI;</i> • <i>Imeniten prevrat;</i> • <i>Toli besnemu klanju in strastnemu pokončevanju so se zaman upirale posamične pokrajine, zaman so se upirala največa in najjimenitniša mesta;</i> • <i>Nesramni in krvoločni rovarji;</i> • <i>Nesrečni kralj;</i> • <i>Peklenske čete jakobinskih vojščakov;</i> • <i>Krvoločni Marat in vladohlepni Robespierre;</i> • <i>Tlačeni narod se je uprl zoper tlačitelje in napadal je gradove, opatije in škofije ter silovito razgrajal;</i> • <i>Nazadnje so krvoločni in brezobzirni jakobinci s pomočjo brezhlachnikov (sansquillottes) siloma ugnali girondiste v narodnem konventu ter jih pokončali.</i>
1934 ⁵⁴⁷	<i>francoska revolucija</i>	<i>revolucionarci, ljudstvo, državljani, revolucionarno gnezdo, revolucionarne pariške mase, tako zvane sankiloti</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Kmetje so prišli do zemlje in tako je dobila Francija zdrav in močan kmetijski stan in v njem dobre vojake;</i> • <i>Najstrašnejše orožje revolucionarcev so bila revolucionarna sodišča, ki so obsojala krive in sumljive na smrt;</i> • <i>Te garde so se izkazale kot zelo dobra, navdušena vojska /.../;</i> • <i>Ta vojska se je uspešno uprla Prusom /.../;</i> • <i>Padec starega tiranskega režima;</i>

⁵⁴⁶ JESENKO, Janez (1886), *Občna zgodovina. Tretji del: Novi vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna, str. 60-69.

⁵⁴⁷ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Zgodovina novega veka za III. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta, str.65–70.

leto izdaje učbenika/ vsebina	francoska revolucija - poimenovanje	Revolucionarji - poimenovanje	pridevniki
1948 ⁵⁴⁸	<i>francoska buržoazna revolucija 18. stoletja</i>	<i>različne razredne skupine Francije, velika denarna in trgovska buržoazija, buržoazija, množica, ljudske množice, ljudstvo, mala buržoazija z ženskami na čelu, trgovsko-industrijska buržoazija, državljani, delavstvo, revni rokodelci</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Požrešna duhovščina;</i> • <i>Kmet je imel mnogo ne toliko težkih kakor poniževalnih obveznosti;</i> • <i>Ludvik XVI – To je bil trmast, hudoben lisjak. V politiki je bil pod močnim vplivom svoje žene – oblastne, lepe in ponosne Marije Antoinette;</i> • <i>Absolutistično vladajoči kralj;</i> • <i>Voltaire, slavni pisatelj, priznani “gospodar misli” naprednih ljudi svoje dobe, se je proslavil s svojimi srditimi, strastnimi napadi proti tlačanskemu redu in cerkvi;</i> • <i>Diderot in d’Alambert sta nepovedala nepomirljiv boj katoliški veri in podvrgla neizprosni kritiki ustanove fevdalno-absolutističnega reda;</i> • <i>Absolutisti so odločno kritizirali absolutistični ustroj /.../;</i> • <i>Enciklopedisti – Pravilno so trdili, da je svet gibanje materije /.../ Zmotno so domnevali, da je ves razvoj družbe odvisen samo od uspehov razuma. Niso razumeli odločilnega pomena materialnih pogojev gospodarskega razvoja, razrednega boja;</i> • <i>Predstavnik maloburžoazne demokracije – Rousseau;</i> • <i>Rousseaujeve teorije so odraz hotenja maloburžoaznih slojev, posebno demokratičnih kmečkih množic, ki so stremele po uničenju fevdalizma, se pa vendarle bale stisk kapitalizma ter naivno sanjarile, da jim bodo že kako ušle, da se jim bodo ognile s tem, da se omeji velika lastnina;</i> • <i>V času razkošnega vladanja Ludvika XIV. /.../ je živel v Franciji reven vaški duhovnik Jean Mellier. Bil je tkalčev sin, toplo je sočustvoval s trpljenjem kmetov, ki jih je zatiral njihov senior. Čeprav je oznanjal krščanski nauk o pokornosti in ponižnosti, je bil Mellier kot duhovnik vendar prisiljen sodelovati pri zatiranju kmetov /.../;</i> • <i>Oblike kapitalističnega ustroja;</i> • <i>Častihlepni opat Sieyes;</i> • <i>Francoska revolucionarna vojska – lačna, slabo oblečena,</i>

⁵⁴⁸ JEFIMOV, Aleksej Vladimirovič (1948), *Zgodovina novega veka 1789-1870*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 16-66.

			<p><i>deloma neobuta, slabo oborožena, toda polna revolucionarnega navdušenja – je pregnala izvežbane armade fevdalne koalicije;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>/.../ jakobinci so bili najodločnejši predstavniki “buržoazije” – revolucionarnega razreda svojega časa /.../ Za revolucionarno buržoazijo so šli plebejci /.../ ljudje z dna, sans-culoti;</i> • <i>Jakobinci so upostavili trdno revolucionarno oblast in neizogibno obračunavali s sovražniki revolucije. Ustava, ki so jo izdelali jakobinci junija 1793, spada med najnaprednejše demokratične buržoazne ustave;</i> • <i>Vendejce so krepko namlatili;</i> • <i>Kontrarevolucionarni prevrat;</i> • <i>Kontrarevolucionarni zarotniki;</i> • <i>Besni teror proti ljudskim množicam.</i>
1963 ⁵⁴⁹	<i>francoska buržoazna revolucija</i>	<i>nepriprivilegiran tretji stan, bogato meščanstvo ali buržoazija, malo meščanstvo ali mala buržoazija, francosko ljudstvo, francoski narod, francoski državljani, ljudske množice, napredni politiki</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Razkačeni Parižani;</i> • <i>Ti napredni politiki so se imenovali jakobinci /.../;</i> • <i>Ljubezen do domovine so razglasili za največjo državljansko dolžnost /.../ Nastala je povsem nova, ljudska vojska. Bili so polni neustrašnega, mladostnega poguma /.../ Mlada revolucionarna vojska je kmalu dosegla velike uspehe;</i> • <i>Francoska revolucija je odpravila fevdalni red in omogočila svobodni razvoj kapitalizma /.../ Buržoazija je neovirano izkoriščala delovno ljudstvo /.../ Buržoazija je odpravila fevdalno izkoriščanje in namesto njega uvedla novo, kapitalistično izkoriščanje;</i> • <i>Francoska revolucija je imela svetovni pomen.</i>
1986 ⁵⁵⁰	<i>francoska buržoazna revolucija</i>	<i>predstavniki celotnega francoskega naroda, pariško ljudstvo, nasprotniki absolutizma, bogata buržoazija, Francozi</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Višja duhovščina je izhajala iz plemiških družin, nižja je izhajala iz ljudstva in se ji je dokaj slabo godilo;</i> • <i>Nova vojska je bila sicer neizkušena, a zelo številna in navdušena. Vodili so jo mladi, za revolucijo vneti oficirji. Vsem sposobnim je bila odprta pot navzgor. Francoske armade so postale zmagovite;</i> • <i>Padale so glave nasprotnikov vseh vrst pa tudi nedolžnih ljudi;</i> • <i>Francoska revolucija s svojimi gesli je postala vzor poznejšim buržoaznim revolucijam, mnogo pa je prispevala tudi k razvoju in utrditvi osnovnih človekovih pravic.</i>

⁵⁴⁹ GROBELNIK, Ivan (1963), *Zgodovina za sedmi razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 10-19.

⁵⁵⁰ GESTRIN, Ferdo & MELIK, Vasilij (1986), *Zgodovina za 7. razred*, Ljubljana: DZS, str. 24-31.

leto izdaje učbenika/ vsebina	francoska revolucija - poimenovanje	Revolucionarji - poimenovanje	pridevniki
2004 DZS ⁵⁵¹	<i>francoska revolucija</i>	<i>premožno (veliko) meščanstvo, francoski narod, pariško prebivalstvo, revolucionarna Francija, prebivalstvo, prostovoljci, najnižji sloji pariškega prebivalstva</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Francoska revolucija /.../ je prinesla velike spremembe. Odpravila je fevdalizem, izničila posebne pravice plemstva in duhovščine, ukinila absolutizem in zagotovila večjo enakost državljanov;</i> • <i>Francoska revolucija /.../ je odprla nove možnosti kapitalističnemu razvoju.</i>
2004 Modrijan ⁵⁵²	<i>francoska revolucija</i>	<i>Parižani, francoski revolucionarji, meščanstvo, predstavniki francoskega ljudstva</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Kralj Ludvik XVI. S sončnim kraljem se ni mogel primerjati, bil je neodločen, neroden in ne posebno bister. Vladal je kot absolutist /.../;</i> • <i>Navdušenje je bilo nepopisno. Ljudem se je zdelo, da se je zgodilo nekaj velikega in neponovljivega, in začeli so govoriti o revoluciji;</i> • <i>Revolucija je bila velika prelomnica. Postala je zgled boja za pravičnost, enakost in svobodo.</i>

⁵⁵¹ CVIRN, Janez, HRIBERŠEK, Elizabeta B., STUDEN, Andrej (2004), *Novi vek. Zgodovina za 8. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 71-76.

⁵⁵² ŽVANUT, Maja & VODOPIVEC, Peter (2004), *Vzpon meščanstva. Zgodovina za 7. razred osnovne šole, zgodovina za 8. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 119-122.

Primerjava terminologije

Terminologija se je v učbenikih od konca 19. do začetka 21. stoletja precej spreminjala. Njeno spreminjanje odraža predvsem spreminjanje političnih režimov na Slovenskem, družbenih razmer in posledično tudi jezika. S poimenovanjem določenih pojavov v zgodovini je povezano tudi njihovo vrednotenje, ki je navadno že del poimenovanja samega. Termini sami po sebi so torej pogosto tudi vrednostno zaznamovani in odražajo določen vrednostni sistem ter pogled na svet tiste družbe, ki jih je ustvarila in uporabljala.

Spreminjanje terminologije sem spremljala skozi različna zgodovinska obdobja. Za prazgodovino je analiza pokazala, da učbeniki iz leta 1883 koncepta prazgodovine sploh ne pozna in prevzema svetopisemske zgodbe o stvarjenju kot zgodovinsko dejstvo. Učbenik iz leta 1934 popolnoma opušča svetopisemske razlage človeške zgodovine in uvaja prazgodovino, prazgodovinske ljudi in njihovo kulturo, pri čemer izpostavlja predvsem krapinske ljudi. V tem obdobju naj bi bili ljudje še divje zunanosti. Tudi učbenik iz leta 1946 opisuje prvotne ljudi kot divjake in jih primerja z živalmi. V skladu z marksistično teorijo navaja tudi matriarhat in patriarhat, pri čemer naj bi bila patriarhalna družba pomemben napredek v človeški zgodovini. Učbenik iz leta 1962 pa je v razlagi o prvih človeških prednikih še bolj radikalen od učbenika iz leta 1946, ki prve ljudi le primerja z živalmi. Učbenik iz leta 1962 namreč ugotavlja, da je človek izšel iz živalskega sveta. To tezo zagovarja tudi učbenik iz leta 1985, ki prve človeške prednike primerja z opicami. V zvezi s prvimi ljudmi omenja učbenik iz leta 1985 še prvotno družbo prakomunizma, v kateri naj ne bi bilo družbenega izkoriščanja. Teorija o živalskem izvoru človeškega rodu in pojmovni aparat, ki iz tega izhaja, sta po osamosvojitvi Slovenije izginila iz učbenikov zgodovine. Sodobna učbenika omenjata tipe človeških prednikov. Sodobni učbenik DZS ovrednoti prazgodovino kot primitivno dobo.

Obravnavo suženjstva v antičnem obdobju je prisotna v vseh učbenikih in v zvezi z njo tudi omemba uporov sužnjev. Vsi izbrani učbeniki uporabljajo termin upori sužnjev razen učbenika iz leta 1883, ki omenja vojne s sužnji. V prikazu uporov sužnjev najbolj odstopajo učbeniki, ki so bili napisani v obdobju socializma, saj je v njih prisotna teorija, po kateri se je družba v zgodovini delila na vladajoči in podrejeni družbeni razred, pri čemer je vladajoči razred vedno zatiral podrejenega. Kot prva družba izkoriščanja je navedena sužnjelastniška družba antike, katero je po tej teoriji zaznamoval antagonizem med maloštevilnimi sužnjelastniki in množico sužnjev. Kot eskalacija tega antagonizma so navedeni upori sužnjev v okviru obravnave Rimskega imperija. Učbenik iz leta 1946 edini uporablja izraz revolucija za antično obdobje, kar je v skladu z miselnostjo, da so se prehodi iz enega družbenega sistema v drugega dogajali zaradi revolucij. Učbenik iz leta 1962 ne omenja več revolucije v zvezi z upori sužnjev, priznava pa, da so ti upori oslabili sužnjelastniški red. Prav tako je po mnenju učbenika iz leta 1985 Spartakov upor prispeval k propadu sužnjelastniške družbe. Sodobni učbeniki obeh založb se odrekajo tezi o sužnjelastniški družbi in revolucionarnem pomenu uporov sužnjev.

Terminologija za srednji vek se v izbranih učbenikih razlikuje, kakor se tudi spreminjajo vsebine, ki jih učbeniki obravnavajo. Medtem, ko je v učbeniku iz leta 1886 poudarek na evropskih vladarjih in vojnah v Evropi, je v učbeniku iz leta 1934 v ospredju zgodovina kraljevin in kneževin na Balkanu ter njihovih vladarjev, učbenik iz leta 1948 predstavlja predvsem evropsko srednjeveško zgodovino, čeprav vključuje tudi zgodovino Indije, Kitajske, Japonske, Amerike in podrobno obravnava številne upore ter buržoazne revolucije. Terminologija je povzeta iz marksistične teorije in je v posameznih primerih tudi prezahtevna

za učence osnovne šole (npr. prvotna akumulacija kapitala). Številni dogodki, ki so opisani, presegajo spominske sposobnosti odraslega človeka in prav gotovo tudi odraščajoče mladine. Prvi učbenik iz leta 1962 uporablja podobno terminologijo kot drugi učbenik iz leta 1948, vendar je obseg snovi, ki jo za srednji vek obravnava bistveno manjši. Vključuje tudi zgodovino slovenskega prostora in srednjeveške države na Balkanu, življenje na Balkanu pod Turki in odpor proti njihovi oblasti, kar učbenik iz leta 1948 in učbenik iz leta 1886 popolnoma izpuščata, je pa prisotno v učbeniku iz leta 1934. Učbeniku iz leta 1962 je najbolj podoben učbenik iz leta 1985, ki uporablja podobno terminologijo in obravnava podobno tematiko. Sodobna učbenika obeh založb (drugi Modrijanov in DZS) sta posebnost v tem, da se v primerjavi z drugimi učbeniki v največji meri posvečata srednjeveški zgodovini slovenskega prostora. Omenjata pa poleg evropske zgodovine tudi srednjeveške države na Balkanskem polotoku. Odrekata se terminologiji, ki je značilna za učbenike socialističnega obdobja.

Terminologija za pojav poznoantičnih in zgodnesrednjeveških selitev v Evropi se je v učbenikih precej spreminjala. Učbenika iz leta 1886 in 1934 govorita o preseljevanju narodov in nasploh v vseh učbenikih besedo narodi uporabljata v pomenu ljudstev. Učbenik iz leta 1948 uporablja izraz barbari za ljudstva, ki so se selila. Učbenik iz leta 1962 pa že govori o ljudstvih, kar velja tudi za sodobna učbenika obeh založb. Učbenik iz leta 1985 uporablja izraz plemena.

V primeru križarskih vojn so si vsi učbeniki enotni, da gre za križarske vojne, le učbenik iz leta 1886 uporablja izraz vojska, kar pa je za njegov čas popolnoma ustrezen izraz za vojno. Učbenik iz leta 1965 pa križarskih vojn sploh ne omenja.

Izraza fevdalizem in socializem se uveljavita v učbenikih iz leta 1934 in se pojavljata v vseh učbenikih, ki so bili izdani kasneje. Sama vsebina obeh izrazov se bistveno ni spremenila.

V največji zagati so izbrani učbeniki pri poimenovanju srednjeveških prebivalcev slovenskega prostora. To zagato odražajo različna poimenovanja za slovansko ljudstvo, ki je poselilo prostor Vzhodnih Alp, kar je nedvomno odraz razmer v zgodovinopisju. Učbenik iz leta 1948 tega dela zgodovine sploh ne omenja, kar je logična posledica dejstva, da gre za prevod sovjetskega učbenika. Vsi drugi izbrani učbeniki razen Modrijanovega sodobnega učbenika med drugim uporabijo tudi termin Slovenci za srednjeveško obdobje. Poleg tega pa operirajo še s številnimi drugimi izrazi. Učbenik iz leta 1962 in sodobni učbenik DZS omenjata besedno zvezo Karantanski Slovenci in besede Slovenci ne uporabita samostojno. V 80-ih letih se v učbenikih uveljavi izraz naši predniki in se obdrži vse do sodobnih učbenikov. Modrijanov sodobni učbenik omenja tudi Karniolce, sodobni učbenik DZS pa kneževino Karniolo, česar v starejših učbenikih ne najdemo. Zanimivo je, da se terminološka zmeda pojavlja v zvezi s slovensko srednjeveško zgodovino, v zvezi s srbsko in hrvaško pa ne. Pri slednjih najdemo v učbenikih enotno poimenovanje in sicer z izrazom Srbi in Hrvati. Nedvomno je uporaba izraza naši predniki odgovor na zagato, ki je nastala z ugotovitvami zgodovinopisja o vnašanju nacionalnih predstav v srednjeveško obdobje preko uporabe izrazov Slovenci, slovenski in izpeljank. Ugotovimo pa lahko, da izraz naši predniki ni nič manj vprašljiv kot izraz Slovenci, saj skuša doseči podoben učinek: pokazati učencem, da obstaja neposredna povezava med njimi in srednjeveškimi prebivalci slovenskega prostora oziroma Vzhodnih Alp. Tudi uporaba izraza Slovenci ali besedne zveze Karantanski Slovenci je po ugotovitvah sodobnih zgodovinopiscev Petra Štiha in Petra Vodopivca neprimerna. Pozitivno ocenjujem rabo izraza Karantanci v Modrijanovem sodobnem učbeniku in v učbeniku iz leta 1985. Pravilna je tudi raba izraza Karniolci v sodobnem Modrijanovem

učbeniku. Ostala poimenovanja pa so večinoma vprašljiva in uporabljena z namenom prepričati učence, da so imeli tudi Slovenci v srednjem veku svojo državo.

Vsi izbrani učbeniki omenjajo kmečke upore, odkritja ali najdbe renesančnega obdobja, reformacije in vsi razen učbenika iz leta 1886 govorijo o absolutizmu.

Za novoveško obdobje daje učbenik iz leta 1886 poudarek na francoski revoluciji, Napoleonu in Napoleonskim vojnám. Za 19. stoletje pa le na kratko opiše politične dogodke in vojne v Evropi ter državljanske vojne v ZDA. Učbenik iz leta 1934 se osredotoča predvsem na novoveško zgodovino Južnih Slovanov in na njihova narodna gibanja v 19. stoletju. Učbenika iz leta 1948 in 1947 se osredotočata na meščanske revolucije in obravnavo delavskega gibanja v Evropi. Učbenika iz leta 1963 in 1986 podobno v ospredje postavlja revolucije in delavsko gibanje, vendar poleg evropske zgodovine izdatno vključuje tudi zgodovino jugoslovanskih narodov. Sodobna učbenika obeh založb se od vseh izbranih učbenikov za novoveško obdobje in 19. stoletje v največji meri posvečata zgodovini slovenskega prostora ter vključujeta zgodovino vsakdanjega življenja, velik del pa je namenjen evropski zgodovini.

V zvezi z revolucijami je analiza pokazala, da izraz revolucija uvede šele učbenik iz leta 1934, medtem ko ga učbenik iz leta 1886 ne pozna in govori o prevratu. Učbenik iz leta 1886 omenja le dogodke v Franciji leta 1789, medtem ko revolucionarno dogajanje leta 1848 popolnoma izpušča in ga sploh ne omenja, čeprav je v to časovno obdobje sicer posegel. Socialistični učbeniki uporabljajo izraz buržoazne revolucije, izraz pomlad narodov pa prvi uporabi prvi učbenik iz leta 1962. Sodobni učbeniki obeh založb ne govorijo več o buržoaznih, ampak le še o revolucijah. Izraz kapitalizem se pojavlja v vseh izbranih učbenikih, razen v učbeniku iz leta 1886. Tudi pariška komuna je poimenovana povsod na enak način, razen v učbeniku iz leta 1886 in v tretjem sodobnem učbeniku DZS, ki je sploh ne omenjata. Besedo delavsko gibanje uvedejo socialistični učbeniki in se obdrži tudi v sodobnih učbenikih. Termin socializem se pojavlja povsod razen v učbeniku iz leta 1886.

Obravnavo terminologije zgodovine 20. stoletja sem sledila v učbenikih, ki so izšli v letu 1934. Zanimali so me nekateri termini, katerih spreminjanje sem spremljala, npr. sarajevski atentat, narodnoosvobodilni boj, okupatorji itd. Spremljanje izrazov v zvezi s sarajevskim atentatom iz leta 1914 je pokazalo, da že minimalne spremembe v terminih povzročijo bistvene vsebinske razlike in vrednostne konotacije. Vsi izbrani učbeniki, ki dogodek omenjajo, pišejo o atentatu oziroma učbenik iz leta 1947 o umoru. Izrazi v učbeniku iz leta 1934 izražajo izrazito pozitivno naravnost do atentatorjev, ki naj bi s svojimi akcijami prispevali k svobodi Jugoslovanov. Tudi učbenik iz leta 1947 meni, da je bil cilj atentatorjev osvoboditev Jugoslovanov, vendar za razliko od učbenika iz leta 1934 razkrinka organizacijo kot srbsko in nacionalistično. Učbenik iz leta 1966 se ogne poimenovanju in ovrednotenju organizacije, ki je izvedla atentat. Učbenik iz leta 1986 omenja v ciljih atentatorjev narodno osvoboditev in ustanovitev jugoslovanske države, v tekstu pod fotografijo pa navaja povezanost srbskih atentatorjev s slovensko organizacijo, ki se je zavzemala za jugoslovanske ideje. Nikjer v učbeniku iz leta 1986 ni omenjeno, da se je organizacija Mlada Bosna borila za velikosrbske ideje, njeni člani pa so opisani s pridevnikom napredni, ne glede na to, da so se posluževali atentatov kot načina boja za svoje ideje. Učbenik iz leta 1990 in Modrijanov sodobni učbenik sicer korektno navajata organizacijo Mlada Bosna brez pridevnikov, vendar tudi izpuščata morebitna pojasnila. Sodobni učbenik DZS pa omenja skrivno podporo Srbije atentatorjem. Različna poimenovanja organizacije Mlada Bosna v izbranih učbenikih kažejo, da se je odnos do te organizacije spreminjal: v času med obema vojnama in malo po drugi svetovni vojni, je šlo za organizacijo, ki si je prizadevala za osvoboditev Jugoslovanov. Ta

organizaciji naklonjen odnos pa je bil v učbeniku iz leta 1966 in naslednjih ukinjen. Poslej se uporabljajo vrednostno nevtralni izrazi z izjemo četrtega sodobnega učbenika DZS, ki razkrinka organizacijo kot nacionalistično.

Poimenovanje osvobodilnega gibanja na Slovenskem v času druge svetovne vojne se je v izbranih učbenikih spreminjalo. Medtem, ko tretji učbenik iz leta 1966 in tretji iz leta 1990 večinoma uporabljata izraz narodnoosvobodilni boj in kratico NOB, se sodobni učbenik DZS temu izrazu popolnoma odreka in uporablja izraze kot so: osvobodilno gibanje, odporniško gibanje, odpor, odporništvo, oborožen odpor. Modrijanov sodobni učbenik pa se še poslužuje starega izraza kot je in poleg tega uvaja tudi modernejša imena: osvobodilno gibanje, oborožen odpor, narodnoosvobodilno gibanje, oboroženi odpor, pasivni odpor. Z izpuščanjem izraza narodnoosvobodilni boj se skuša sodobni učbenik DZS distancirati do socialističnega prikazovanja NOB-ja, ki je bilo v funkciji opravičevanja in utemeljevanja povojne oblasti komunistične partije. Tudi poimenovanje okupatorjev se je v pol stoletja močno spremenilo. Učbenik iz leta 1966 najpogosteje uporablja izraz sovražniki, katerega v sledečih učbenikih ne najdemo več. Vsi izbrani učbeniki uporabljajo izraz okupatorji, učbenik leta 1966 še pogosto uporablja izraz Nemci in Italijani, medtem, ko ta izraza učbenik iz leta 1990 manjkrat uporabi in poleg njih dodaja še Madžare, katerih učbenik iz leta 1966 ne omenja. Učbenik iz leta 1990 največkrat omenja nemškega in italijanskega okupatorja. Uporabo izraza v edini najdemo tudi še v sodobnih učbenikih. Preseneča uporaba izrazov Italijani, Madžari, Nemci za okupatorske sile v sodobnih izbranih učbenikih obeh založb. Takšno poimenovanje je nedosledno in vodi v enačenje vseh pripadnikov omenjenih treh narodov z okupatorji. Učenci bi namreč morali razumeti, da vsi pripadniki teh narodov le niso bili okupatorji in da so tudi v teh narodih obstajali posamezniki, ki se niso strinjali s politiko svojih vlad.

Učbenika iz leta 1966 in 1990 za enote slovenskih sodelavcev z okupatorji uporabljata izraz kontrarevolucionarji oziroma protirevolucionarne sile ter bela in plava garda. Iz takega načina poimenovanja bi lahko sklepali, da je bilo za učbenike iz socialističnega obdobja pri sodelavcih okupatorjev bolj problematična njihova protikomunistična naravnost kot pa dejstvo, da so sodelovali z okupatorjem. Učbenik iz leta 1990 uporablja tudi čustveno obarvane izraze, ki izražajo zaničevanje do okupatorjevih sodelavcev (zavrženi belkogardisti, narodni izdajalci). Kljub temu, da sta sodobna učbenika obeh založb v poimenovanju sodelavcev okupatorjev korektna, pa se Modrijanovemu učbeniku v zvezi s tem še zapiše močno čustveno obarvan izraz izdajalci.

Sodobna učbenika obeh založb omenjata tudi nekatere zgodovinske pojave, o katerih drugi izbrani učbeniki molčijo. Gre predvsem za tabu teme socialističnega obdobja, ki se nanašajo predvsem na čas po drugi svetovni vojni, ko je komunistična partija prevzemala oblast in pri tem izvajala nekatere revolucionarne ukrepe (izvensodni poboji, zloraba sodne oblasti, politični monopol, kult osebnosti).

V učbenikih, ki so izšli po drugi svetovni vojni se pojavljajo nekateri termini, ki jih v starejših izbranih učbenikih ne zasledimo. Gre na primer za omembo izrazov v zvezi z ženskim gibanjem: v učbeniku iz leta 1947, 1966 in v obeh sodobnih učbenikih. Ekološko gibanje se omenja le v učbeniku iz leta 1990 in v sodobnem Modrijanovem učbeniku.

V rabi terminov za različne zgodovinske pojave v največji meri odstopajo učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja. Ti učbeniki so izšli v monarhičnem sistemu Avstro-Ogrske in to dejstvo se izraža tudi v terminologiji učbenikov. Učbeniki, ki so izšli v socialističnem obdobju, uporabljajo podobno terminologijo, ki se navezuje na marksistično zgodovinsko znanost.

Sodobni učbeniki zgodovine se odrekajo marksistični terminologiji in se poslužujejo izrazov, ki so odraz drugega vrednostnega sistema in političnega režima, kot je veljal v socializmu.

Za vse izbrane učbenike je značilen pripovedni jezik, ki večinoma ustreza starosti učencev. Problematični so v tem smislu le učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja, v katerih najdemo tudi vulgarne izraze, kateri pa v učbenik nedvomno ne sodijo. Razlog za uporabo vulgarizmov v teh učbenikih je predvsem v tem, da so avtorji želeli doseči večji emocionalni učinek pri učencih, ki naj bi se negativno opredeljevali do vrednot družbenih slojev, ki so v zgodovini vladali delavskemu razredu.

Na izbrane učbenike je vplivalo dejstvo, da so bili nekateri prevedeni iz tujega jezika. To velja za učbenike iz leta 1934 in iz 40-ih let 20. stoletja. Tudi v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja opazimo vpliv nemškega jezika v zapisu posameznih besed, ki odstopa od današnjega. V učbenikih iz leta 1934 pa opazimo predvsem vpliv srbskega jezika pri izbiri določenih besed, določene besede pa sploh niso prevedene in se uporablja izvorni, t.j. srbski, izraz. Učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja so bistveno bolje prevedeni, se pa v njih odraža nova terminologija, ki odraža pogled socialističnega režima na zgodovino.

Spremljanje pridevnika *naše* v izbranih učbenikih je dalo zanimive rezultate. Vsebina pridevnika se je v obdobju od konca 19. do začetka 21. stoletja večkrat spremenila. V učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja pomeni *naše* tisto, kar je last habsburško-lotarinške dinastije. V učbenikih iz leta 1934 večinoma *naše* pomeni srbsko, ponekod tudi jugoslovansko. Učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja pridevnika *naše* sploh ne uporabijo, govorijo pa na nekaterih mestih v prvi osebi množine in pri tem mislijo na pripadnike sovjetske države. V učbenikih iz 60-ih in iz 80-ih let 20. stoletja *naše* pomeni slovensko in jugoslovansko, v sodobnih učbenikih pa se vsebina pridevnika *naše* spremeni in pomeni le še tisto, kar je slovensko. Pridevnik *naše* se pogosto uporablja v učbenikih iz leta 1934, iz 60-ih in 80-ih let in v sodobnih učbenikih.

Za podrobnejši vpogled v spreminjanje pojmovnega aparata pri obravnavi zgodovinskih pojavov v osnovnošolskih učbenikih zgodovine sem izbrala primer francoske revolucije. Francoska revolucija je namreč zgodovinski pojav, ki ga obravnavajo vsi učbeniki in za opisovanje katerega uporabljajo različno terminologijo. Učbenik iz leta 1886 izraza revolucija sploh ne uporabi in govori le o prevratu. Na ta način predstavlja dogodek kot družbeno nesprejemljiv. Že učbenik iz leta 1934 pa uvaja izraz francoska revolucija, kar je ključnega pomena, ker pripiše samemu pojavu večjo družbeno veljavo s tem, ko ga poimenuje na tak način, hkrati pa ga tudi dekriminalizira. Izraz revolucija se tako ohrani v vseh izbranih učbenikih, ki so izšli kasneje. Spreminjajo pa se pridevniki. V socialističnem obdobju so namreč vsi izbrani zgodovinski učbeniki pisali o francoski buržoazni revoluciji, pri čemer vsi razlikujejo med bogato buržoazijo in malo buržoazijo. Po osamosvojitvi Slovenije pa se je ponovno uveljavil izraz francoska revolucija, medtem ko je pridevnik buržoazna izgubil iz uporabe v učbenikih.

Sam pojav revolucije je najbolj negativno opisal učbenik iz leta 1886. Učbenik iz leta 1934 uporablja malo pridevnikov, s katerimi bi vrednotil revolucijo, se pa izrazito navdušuje nad novo organiziranostjo francoske vojske in njenimi vojaškimi uspehi. Učbeniki iz socialističnega obdobja vrednotijo francosko revolucijo pozitivno, saj je predstavljala pomemben korak k odpravi fevdalizma in je bila vmesna stopnja na poti do socialistične revolucije ter komunistične družbe.

Analiza terminologije v izbranih učbenikih zgodovine je pokazala, da so se terminološko učbeniki v času od konca 19. do začetka 21. stoletja močno spreminjali. Terminološke spremembe pa so v največji meri odraz družbenih sprememb. Družbene spremembe so namreč v določeni meri uvajale tudi nove termine, ki so bili povezani z novim pojmovanjem sveta in pojavov v njem ter z ozaveščanjem dogajanj, ki so bila pred tem prezrta. V tem smislu v največji meri izstopa socialistično obdobje, ki je prineslo novo marksistično terminologijo v zgodovinske učbenike in se je pri tem naslanjalo predvsem na marksistični pogled na družbena dogajanja. Močno odstopajo tudi učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja, za katere je nasploh značilen precej drugačen jezik, kot to velja za kasnejše in odraža predvsem spoštovanje monarhičnih vrednot ter preziranje prevratniških družbenih pojavov, v katerih je bil monarhični princip ogrožen.

Vključevanje literarnih prvin v zgodovinsko snov

Preko zgodovinske snovi posredujejo avtorji učbenikov učencem posamezne **vrednote**, jih učijo katera dejanja so slaba in katera dobra. Zgodovinskih dogodkov ne opisujejo kot nevtralnih, temveč jim dodajo tudi **vrednostni predznak**, s čimer vzgojno vplivajo na učence. Vrednotijo se zgodovinski dogodki in pojavi pogosto s posameznimi pridevniki, ki na svojevrsten način opredeljujejo le-te kot dobre ali slabe, družbeno zaželene ali nezaželene, kot uspešne ali neuspešne itd. Dominick la Capra v tej zvezi pravi: "Različni načini rabe tropov, ironije, parodije in drugih retoričnih umetniških prijemov nam kot sestavni del kompozicije in dispozicije, preprečujejo, da bi tekst dojeli kot golo konstrukcijo, se pravi kot »reprezentativno« ali čisto dokumentalistično sporočilo, hkrati pa nam dajo slutiti, da je v tekstu lahko vzpostavljen kritičen, celo transformativen odnos do fenomena, ki je v njem »reprezentiran«."⁵⁵³

V največji meri je vrednotenje družbenih pojavov prisotno v učbenikih zgodovine iz 80-ih let 19. stoletja. Avtor teh učbenikov je obilno uporabljal pridevnike, s katerimi je določen zgodovinski pojav ali zgodovinsko osebnost opredelil kot dobro ali slabo. Kot *imenitne stvari* je opisal:

- odločanje o vojski in miru,
- odločanje o pogodbah s tujimi državami,
- odločanje o novih postavah,
- volitve državnih uradnikov in gerontov, t.j. starešin.⁵⁵⁴
- za čas zgodnjega srednjega veka je Jesenko zapisal: *Menišnice so v onih stoletjih grde surovosti in silovitosti bile največja dobrota za človeštvo.*⁵⁵⁵

Poleg dobrih stvari navaja avtor učbenikov iz 80-ih let 19. stoletja tudi izrazito slabe in nezaželjene. V to kategorijo spada njegov opis cerkvenega razkola v 14. stoletju, za katerega pravi, da je bil *vsemu krščanstvu v največje pohujšanje.*⁵⁵⁶ Sramotna so po njegovem opisovanju tudi premirja, ki so jih sklenila nekatera ljudstva po vojaškem porazu. Premirje pogosto opredeljuje kot *sramotni mir*, vojne pa opisuje kot *krvave vojske*, kar pa je v širšem

⁵⁵³ LA CAPRA, Dominick (1990), Retorika in zgodovina, v: *Vsi Tukididovi možje. Sodobne teorije zgodovinopisja*, Ljubljana: Knjižnica revolucionarne teorije Krt, str. 158.

⁵⁵⁴ JESENKO, Janez (1883), *Občna zgodovina. Prvi del: Stari vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna, str. 43.

⁵⁵⁵ JESENKO, Janez (1886), *Občna zgodovina. Drugi del: Srednji vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna, str. 11.

⁵⁵⁶ *Ibid.*, str. 56.

smislu njegovega opisovanja razumeti kot samoumevno dejstvo in ne kot nezaželeno lastnost. Vojne, v katerih so močnejša ljudstva dosegla zmago, pa so opredeljene kot *srečne vojne*.⁵⁵⁷

Za vsako družbo so po mnenju avtorja učbenikov iz 80-ih let 19. stoletja ključnega pomena dobri voditelji. O tem lahko sklepamo na podlagi dejstva, da se vsebina vseh treh njegovih učbenikov vrti zgolj okrog vladarjev, vojskovodij in državnikov. Pa tudi avtor sam pove, da so npr. *Thebe* po smrti *Pelopidasa* naglo propadle, *ker jim je manjkalo izvrstnih voditeljev*.⁵⁵⁸

Raba pravljic, bajk in drugih literarnih oblik v učbenikih

Historična pripoved v učbenikih resnične dogodke dopolnjuje tudi z nekaterimi literarnimi elementi, ki z zgodovinsko znanostjo nimajo nobene zveze. Problematična so tista mesta, na katerih so literarne prvine vključene in predstavljene, kot da so se tudi v resnici zgodile, torej kot zgodovinska realnost. Tak način vključevanja pravljic in bajk v zgodovinske učbenike najdemo v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja. Učbeniki, ki so izšli kasneje, se ne poslužujejo literarnih prvin z namenom, da bi jih predstavili kot zgodovinsko resnico, ampak zato, da bi preko njih učencem približale način razmišljanja v določenem obdobju ali pa tudi način vsakdanjega življenja in čustvovanja ljudi v preteklosti. V teh primerih so literarni viri navedeni kot literarni in ne kot zgodovinske resnice.

Prvi učbenik iz leta 1883 v obravnavi starega veka pogosto navaja posamezne pravljice in jih vpleta med zgodovinsko gradivo kot dodatno osvetlitev zgodovinskega dogodka. Tudi Biblijo navaja kot verodostojen zgodovinski dokument, po katerem povzema celotno antično zgodovino izraelskega ljudstva in našteva njihove vladarje. Kot zgodovinske navaja dogodke v Svetem pismu, ki so izrazito mitski: mit o stvarjenju sveta, mit o Adamu in Evi, mit o Noetovi barki. V okviru grške zgodovine učbenik iz leta 1883 navaja pripovedko o Jazonu in o Ojdipu, pa o trojanskem konju, pravljico o začetku Rima je popisal v večjem obsegu, tudi nekatere prvih rimskih kraljev popisuje preko pravljic, navaja pravljico o obleganju Capitolija in o Junoninih goseh. Navajanje pravljic je najbolj pogosto v prvem učbeniku iz leta 1883, v drugem in tretjem učbeniku iz leta 1886 jih še najdemo, vendar ne več tako pogosto. Zanimivo pa je predvsem to, da pravljic za kasnejša obdobja avtor ne razloži, temveč v tekstu, ki navaja zgodovinske dogodke v oklepaju vključi kratko omembo naslova pravljice, ki se na dogodek nanaša. Tako bralcu, ki se na pripovedke ne spozna, tudi ni jasno, za kakšno vsebino pri teh pravljicah in pripovedkah sploh gre.

Prvi učbenik iz leta 1934 v okviru vsebine Izraelci navaja pripovedi iz Biblije, pri čemer mu služi Stara zaveza kot relevanten zgodovinski vir. Podobno velja za zgodovino starih Grkov, katero navaja preko starih grških pripovedk in zgodb iz grških pesmi (*Trojanska vojna*, *Homer*). Grške pesmi o trojanski vojni in Ilijado primerja z “*našimi narodnimi pesmimi o kosovski bitki*.”⁵⁵⁹ *Naše narodne pesmi* so torej srbske, iz česar lahko sklepamo, da vse ostale narodne pesmi niso *naše*. Hkrati pa učbenik iz leta 1934 dokazuje, da je srbska kultura dosegla prav tako visok nivo kakor starogrška, oziroma v primerjavi z Ilijado celo višji, saj so: “*Naše narodne pesmi veliko bolj žive, ker imajo več dogodkov kakor opisov. V Ilijadi je*

⁵⁵⁷ JESENKO, Janez (1883), *Občna zgodovina. Prvi del: Stari vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna.

⁵⁵⁸ Ibid., str. 68.

⁵⁵⁹ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Zgodovina starega veka: za I. razred meščanskih šol*, Beograd: Narod Prosveta, str. 35.

pripovedovanje pogostoma razblinjeno in prenatrpano s postranskimi malenkostmi.”⁵⁶⁰ Še zlasti je poetična primerjava Homerjevih pesmi z »našimi« narodnimi pesmimi: “Homer preveč slavi hrabrost in sirovo silo, v naših narodnih pesmih pa se poleg sile poudarja junaštvo in viteška plemenitost. Homerjevi junaki so pogosto sirovi in neusmiljeni, naši pa so navadno usmiljenega in plemenitega srca.”⁵⁶¹ Po eni strani s primerjavo približa problematiko starogrške kulture srbski mladini, oddalji pa jo ostalim jugoslovanskim učencem, ki v tem primeru niso naši. Pripovedi najdemo tudi v okviru podteme *Rimski kralji in junaki*.⁵⁶²

Skupno prvemu učbeniku iz leta 1946 in prvemu iz leta 1883 je pogosto navajanje antičnih legend, mitov in pripovedk, kar preseneča predvsem za učbenik iz leta 1946, ki je bil plod socialističnega obdobja, v katerem naj bi se ljudje osvobodili mitske miselnosti. Teh mitov je namreč veliko in nikakor ne služijo zgolj za popestritev ali bolj nazorno predstavitev razmišljanja ljudi v preteklosti. Značilno za oba učbenika je, da mite vključujeta kot resnična zgodovinska dejstva in ne za prikaz miselnosti ljudi v določenem časovnem obdobju ali za prikaz literarnega razvoja v zgodovini. Mite v posebnih okencih ponekod navaja tudi sodobni Modrijanov učbenik, da bi ponazoril miselnost antične dobe (*Mit o Ozirisu ali mit o stvarjenju sveta, Labirint, Legenda o nastanku Rima*⁵⁶³), sodobni učbenik DZS pa ne navaja mitov ampak druge vire, da bi približal zgodovinsko preteklost učencem, npr. skrajšano Hipokratovo prisego, Herodotove zgodbe, odlomke iz literarnih del ...⁵⁶⁴

Četrty učbenik iz leta 1947 navaja na mnogih mestih odlomke iz literarnih del z namenom osvetliti in v večji meri približati določeno zgodovinsko dogajanje mladim bralcem. Ti odlomki so tudi posebej označeni, natiskani v manjšem tisku kot ostali in v spremnem tekstu je vedno zapisano, da gre za izsek iz določenega literarnega dela.⁵⁶⁵

Izbrani učbeniki iz 60-ih in 80-ih let se striktno držijo pravila, da literarne dodatke, ki približajo posamezna časovna obdobja učencem, navajajo v zgodovinski čitanki in ne v učbeniku samem.⁵⁶⁶ Sodobni učbeniki obeh založb pa vključujejo odlomke iz literarnih del ali iz zgodovinskih virov, ki so kratki in služijo dopolnitvi osrednjega učbeniškega teksta. Bistveno pri vseh učbenikih, ki so izšli v času od 60-ih let 20. stoletja dalje je, da literarne dodatke vključujejo kot literarne in jih ne prikazujejo kot zgodovinsko resničnost, kar najdemo v učbenikih starejše izdaje.

Literarni opisi posameznih osebnosti

Literarni opisi posameznih zgodovinskih osebnosti se najpogosteje pojavljajo v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja in do 60-ih let 20. stoletja. V izbranih učbenikih, ki so izšli kasneje, pa so literarni opisi osebnosti le še izjema oziroma jih sploh več ne najdemo. V tabeli 20 so prikazani literarni opisi posameznic in posameznikov, ki jih je moč najti v učbenikih zgodovine za osnovno šolo v posameznih obdobjih. Gre za tiste izseke, ki vključujejo

⁵⁶⁰ Ibid., str. 36.

⁵⁶¹ Ibid., str. 37.

⁵⁶² Ibid., str. 73.

⁵⁶³ SIMONIČ, MERVIC Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan.

⁵⁶⁴ JANŠA-ZORN, Olga, MIHELIČ, Darja (2004), *Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke*, Ljubljana: DZS.

⁵⁶⁵ GALKIN, I.S. idr. (1947), *Zgodovina novega veka 1870-1918*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.

⁵⁶⁶ METELKO, Antonija (1962), *Zgodovina za šesti razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije; GROBELNIK, Ivan (1963), *Zgodovina za sedmi razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije; ŠKERL, France (1966), *Zgodovina za osmi razred osnovnih šol*, Ljubljana: Državna založba Slovenije; BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1985), *Zgodovina za 6. razred*, Ljubljana: DZS; GESTRIN, Ferdo & MELIK, Vasilij (1986), *Zgodovina za 7. razred*, Ljubljana: DZS; BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1990), *Zgodovina za 8. razred*, Ljubljana: DZS.

predvsem veliko pridevnikov, opise zunanosti in značaja in se ne nanašajo na konkretna dejanja posameznih osebnosti. Ti opisi so slikoviti in zato je njihova vzgojna funkcija izrednega pomena. Hkrati je moč iz opisov osebnosti razbrati, katere človeške lastnosti avtorji učbenikov hvalijo in katere grajajo.

Primerjava literarnih opisov osebnosti v posameznih učbenikih kaže, da je tako v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja, kakor tudi v socialističnih učbenikih iz 40-ih let 20. stoletja, moč najti največ opisov osebnosti iz evropske zgodovine. Učbeniki iz leta 1934 in učbeniki iz 60-ih let pa poleg teh vključujejo tudi literarne opise zgodovinskih osebnosti jugoslovanskega območja. Avtorja učbenikov iz 80-ih let 19. stoletja in iz leta 1934 se posvečata predvsem vladarskim osebnostim, medtem ko učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja vključujejo tudi nekatere druge politične osebnosti ter njihove literarne opise, pri tem gre zlasti za voditelje delavskega gibanja, pa tudi za papeže, ministre itd.

Pri vladarjih avtor učbenikov iz 80-ih let 19. stoletja najbolj ceni vojaške zmage v kombinaciji z osebno zmernostjo in skromnostjo, najbolj jim pa zameri njihovo razuzdanost. Vladarji, ki so bili “v vojskah večinoma nesrečni /.../ niso mogli imeti posebne veljave.”⁵⁶⁷ Glavni cilj avtorjevega prikazovanja zgodovine je bil prepričati učence, da je monarhični princip vladanja najbolj “normalen” in zgodovinsko upravičen. To doseže na tak način, da celotno zgodovinsko snov prikaže preko monarhičnih likov. Vladarji so tisti, ki so oblikovali določeno zgodovinsko obdobje in so glavni pobudniki zgodovinskih dogajanj. Prav tako so vladarji značajske dobri in slabi. S podrobnejšim opisovanjem teh lastnosti poskuša avtor učbenikov iz 80-ih let 19. stoletja učencem privzgojiti določene vrednote. Pokaže jim katere lastnosti so slabe in katere dobre, torej katere lastnosti morajo tudi učenci sami oblikovati, če se hočejo zgledovati po imenitnih vladarjih.

Pozitivne vrednote in značilnosti zgodovinskih osebnosti, ki jih avtor učbenikov iz 80-ih let 19. stoletja opisuje, so predvsem lepa in krepka postava ter telesna nadarjenost, od značajskih lastnosti hvali predvsem delavnost, ponižnost, skromnost, prebrisanost, pobožnost in pozitivno ocenjuje izobraženost, asketsko življenje posameznikov ter njihovo skrb za podanike. Graja pa predvsem razuzdanost, napuh, gizdavost, ošabnost, lahkomišelnost, krivoverstvo pri posameznicah ter posameznikih in njihovo razkošno, zapravljivo življenje.

Avtor učbenikov iz leta 1934 najde največ pozitivnih vrednot pri vladarjih iz zgodovine jugoslovanskega prostora. Opeva predvsem Matijo Korvina, kraljeviča Marka in Petra I. Karadorđevića. Matija Korvin je poimenovan kot *kralj Matija* oziroma *kralj Matjaž*, kralj Marko pa kot *kraljevič Marko kralj Makedonije*. V obeh primerih navaja avtor učbenikov iz leta 1934 tudi narodne pesmi in njihove opise omenjenih dveh osebnosti. Nekatere osebnosti opiše kot dobre in slabe hkrati. V tem smislu je predvsem prikaz osebnosti Petra Velikega in Ivane Orleanske. Pozitivne osebnostne lastnosti, ki pri likih učbenikov iz leta 1934 prevladujejo, so predvsem vojaška sposobnost in bojevitost, žrtvovanje za blaginjo naroda ter žrtvovanje za osvoboditev naroda.

Učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja med osebnostnimi lastnostmi opisujejo predvsem negativne lastnosti za razliko od starejših učbenikov, kjer je večji poudarek na opisovanju pozitivnih človeških lastnosti in vrednot. Socialistični učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja grajajo predvsem značajske lastnosti evropskih vladarjev, med katere sodijo despotsko vedenje, zaničevanje ljudi, topoglavost in neumnost, egoizem, razuzdanost, nepriljudnost, nasilje nad drugače

⁵⁶⁷ JESENKO, Janez (1886), *Občna zgodovina. Drugi del: Srednji vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna, str. 59.

verujočimi, častihlepnost. Osebnost Friderika II. Velikega, pruskega vladarja je opisana kot negativna in despotska, medtem ko o isti osebi govori avtor tretjega učbenika iz leta 1934 izključno pozitivno kot o vojaškem geniju. Napoleonovemu opisu je avtor tretjega učbenika iz leta 1948 namenil še posebej veliko pozornosti. Njegova osebnost ima dobre in slabe lastnosti. Grajana je predvsem njegova mržnja in krut odnos do ljudskih množic, poudarjena pa njegova skrb za lastne vojake. Metternich in Talleyrand sta opisana kot izrazita negativca, ki sta se posluževala spletk, prevar in laži za lastne politične cilje. Kot dobre lastnosti pa so pri posameznikih in posameznicah opisane delavnost, energičnost, žrtvovanje za ljudske množice, priljubljenost pri množicah. Od pozitivnih oseb najbolj izstopa opis Marxa. Sovjetski avtorji so kritični do socialistov, krščanskih socialistov, revizionistov in drugih pripadnikov levičarsko naravnanih političnih gibanj, ki se niso povsem ujemala s pojmovanji Marxa in Engelsa.

Učbeniki iz 60-ih let 20. stoletja kot pozitivne osebnostne vrednote navajajo delavnost in bojevitost s ciljem uresničevanja blagostanja človeške družbe. Grajajo pa krutost in mržnjo vladarjev do svojega ljudstva.

Tabela 20 prikazuje zbirko vseh izrazito literarnih opisov posameznih zgodovinskih osebnosti, ki jih najdemo v izbranih slovenskih osnovnošolskih učbenikih zgodovine. Vsi opisi so direktni oziroma dobesedni prepisi iz učbenikov.

Tabela 20: Opisi posameznih zgodovinskih osebnosti v učbenikih zgodovine.

leto izdaje učbenika	osebnost	Literarni opisi osebnosti
1883-86	Perikles	<i>Perikles /.../ je bil duševno jako nadarjen ... Slovel je kot izveden vojvoda, srčen vojak in po svoji značajnosti, najbolj pa po svojej zgovornosti. Zarad te so ga primerjali s Zeusom ter rekli, da nosi strele na jeziku in da blisk šviga iz njegovih ust /.../ Zmerna vladoželjnost pa vzvišeno hrepenenje po časti ste ga vodili pri njegovem delovanji do smrti (468-429). Na videz je gospodovalo ljudstvo, a storilo vender le vse po njegovi volji.⁵⁶⁸</i>
	Alcibiades	<i>Alcibiades je bil iz zelo imenitnega in kaj bogatega rodu; zgodaj se je bil udal lehkomišelnemu in razuzdanemu življenju /.../ Bil je za vojsko, ker je edina mogla zadostiti njegovi nezmerni častihlepnosti.⁵⁶⁹</i>
	Epaminondas	<i>Epaminondas je bil iz zelo stare plemenite, a obožane rodovine. Duševno in telesno močno nadarjen porabil je mladi Epaminondas vsako priliko, da bi vse svoje zmožnosti vsestransko razvil. Poleg telesnih in duševnih darov so uže starodavniki sosebnobno občudovali njegovo ponižnost in zmernost. Ostal je ves čas ubožen, nesebičen in nepodkujen. Mož, ki je 12 let vodil osodo svoje domovine in cele Graecije, imel je le eno vrhno suktnjo. Umril je kakor Aristides tako ubožen, da zapuščina še za pogrebne stroške zadostovala ni. Bil je izvrsten državnik, govornik in vojskovod.⁵⁷⁰</i>
	Aleksander Makedonski	<i>Alexander Veliki najrajše je prebiral Homerjeve pesni, katere je celo po noči pod vzglavjem imel; med opevanimi junaki je najbolj občudoval Achilleja. Če so mu prijatelji pripovedovali o zmagah in pridobitvah njegovega očeta, tožil jim je, da mu ta ne bode pustil nič, kar bi on mogel si</i>

⁵⁶⁸ JESENKO, Janez (1883), *Občna zgodovina. Prvi del: Stari vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna, str. 61.

⁵⁶⁹ Ibid., str. 63.

⁵⁷⁰ JESENKO, Janez (1883), *Občna zgodovina. Prvi del: Stari vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna, str. 67.

		<i>pribojevati. Kako drzen in moder je bil, pokazal je, ko je ukrotil razdivjanega konja Bucephala (bikoglavec).⁵⁷¹</i>
	Hanibal	<i>Izobražen mož, prebrisan in previden državnik, pa še slavniši, rekel bi, nedosežen vojvod. Rimljani so se ga bali, kakor strašne pošasti.⁵⁷²</i>
	Julij Cezar	<i>Caesar je bil lepe, prav moške postave in kaj utrjenega života. Razuzdanost in nezmernost mu niste nikakor škodile niti na duši niti na telesu. Bil je prebrisane glave, da malo takih, in tako izvenrednega spomina, da je ob enem lahko bral, pisal, poslušal in 4 do 7 različnih listov narekoval. Bil je izvrsten govornik, občudovan pisatelj, premeten voditelj ljudske stranke, preslaven nikdar ne zmagan vojskovod in nepresežen državnik.⁵⁷³</i>
	Omar	<i>Najsilovitejši med temi kalifi je bil Omar (634-644), ki je pribojeval večino rečenih dežel ter je prav za prav ustanovil arabsko vevlast. A kljub temu je kot nekdanji pastir živel kaj priprosto in zmerno: kruh ječmenov, olivke in voda so bili mu vsakdanja hrana, močno zakrpana hala njegovo oblačilo. Proti drugim pa je bil zelo radodaren in gostoljuben.⁵⁷⁴</i>
	Karel Veliki	<i>Karl je bil zelo močnega, dobro 2 metra visokega stasa. Ker je rad jahal in na lov hodil, zmerno jedel in pil, priprosto se oblačil, utrdilo se mu je zdravje tako, da ni bil nikdar bolan. Močen je bil tako, da je lahko razlomil močno konjsko podkov.⁵⁷⁵</i>
	Ludvik Sveti	<i>Vsak dan je bil pri dveh sv. Mašah in pri jednem pogrebu, nikdar se ni legal, nikdar ni klel, pogostoma se je postil, samega sebe je bičal, časih je nosil na golem životu trd raševnik, nikdar ga niste premagali jeza in strast. Vsak dan je pri njegovi mizi obedovalo 200 revežev in tudi za bolnike je neprestano skrbel. Ostro je gledal na to, da so cerkvene službe dobivali le vredni in učeni možje. Prepovedal je vse medsebojne vojske ter ohranil državni red in mir. Njegova pobožnost ga je gnala tudi v zadnji križarski vojski, kjer je pred Tunisom umrl.⁵⁷⁶</i>
	Rudolf Habsburški	<i>Razne prepire je pogostoma sam razsojeval. Bil je z vsakim dober, proti vsem ponižen (pripovedka o Rudolfu in surovi pekinji) in priprost v svojem življenji. V vojski si je sam krpal podsuknjič in jedel priprosta jedila, enkrat celo surovo repo s polja, ko je zmanjkalo drugega živeža.⁵⁷⁷</i>
	Jeanne d'Arc	<i>Krivoverka, ki je s hudičem zavezana.⁵⁷⁸</i>
	Ludvik XIV.	<i>Imel je sebe samega za izvor vse oblasti in milosti, imel se je za neomejenega lastnika vse države in vseh podanikov ... Ta preširna samosvest in to živo samočutje sta se združevali z razuzdano gospodljivostjo, neizmernim napuhom in brezmejno gizdavostjo. Iz tega njegovega značaja so izvirale vse njegove težnje, katerim smotri so bili: popolnoma neomejena oblast v državi, povečanje in presilje frankovske države v Evropi, in da bi njega dvor bil najbolj bliščeč in najkrasniši v Evropi, da bi bil uzor in središče vsem drugim dvorom evropskih knezov. Ker mu ni manjkalo železne volje in primerne prebrisanosti, dosegel je ponosni kralj lahko vse svoje namene, to tem lažje, ker je imel krog sebe</i>

⁵⁷¹ Ibid., str. 73.

⁵⁷² Ibid., str. 95.

⁵⁷³ Ibid., str. 111.

⁵⁷⁴ JESENKO, Janez (1886), *Občna zgodovina. Drugi del: Srednji vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna, str. 14.

⁵⁷⁵ Ibid., str. 18.

⁵⁷⁶ Ibid., str. 48.

⁵⁷⁷ Ibid., str. 52.

⁵⁷⁸ Ibid., str. 67.

		<i>mnogo kaj spretnih mož, ki so mu bili popolnoma udani ter so njegove častilakomne namere podpirali in srečno izvrševali.⁵⁷⁹ /.../ To nezmerno razkošje in lehkomišelnost življenje na kraljevem dvoru ste državi polagoma spodjedali vse moči ter spodkopavali sramežljivost in poštenost najprej v viših stanovih, potem pa tudi mej priprostim narodom. Ker so razen tega še neprestane vojske in preganjanje hugenotov blagostanje državi neprestano zmanjševala, jela je Francija proti koncu Ludvikovega kraljevanja vsestransko propadati.⁵⁸⁰</i>
	Stuartski kralj Karl II.	<i>... izgubil je kmalu vso ljubezen svojih podanikov. Razuzdano in zapravljivo življenje na dvoru, nesramni ljubljenci in samosilsko vladanje je v prebivalcih kmalu izbudilo nemarnost in staro sovraštvo proti stuartovskemu rodu.⁵⁸¹</i>
	Peter I. Veliki	<i>Bil je kaj samosilskega in zelo viharnega značaja; odlikoval se je po veliki srčnosti, po neugnani delavnosti in po največi gorečnosti za blagostanje ruskega carstva.⁵⁸²</i>
	Marija Terezija	<i>Cesarica je bila kaj krepke in lepe postave; vsestransko izobražena se je vse žive dni odlikovala po duhovitosti in raznih čednostih, še bolj pa po vladarski prebrisanosti in previdnosti. Bila je neutrudno delavna ter je neprestano skrbela za vse svoje narode. Bila je resnobe in častitljivega vedenja, pri tem pa toli mila in vljudna, da si je na neki čudovit način vsa srca precej pridobila. Po takem ni čuda, da so jo vsi nje podaniki kot pravo mater domovine častili in ljubili.⁵⁸³</i>
	Jožef II	<i>Jožef II. je bil kaj omikan in prebrisan vladar; bil pa je tudi kaj plemenitega, toplega srca, ki je vso revo tadanjega človeštva čutilo in je skušalo odstraniti ali vsaj olajšati. Bil je kaj priprost in zmeren in z vsakim posebno vljuden.⁵⁸⁴</i>
	Katarina II.	<i>Katarina II. se lahko vrsti mej najimenitniše vladarje minulega stoletja. Silno nadarjena, močno izobražena in neprestano delavna.⁵⁸⁵</i>
	Napoleon	<i>Najimenitniši vojskovod svoje dobe, posebno izveden v vojaških zadevah, brezmerno častihlepen, trmoglav kot pravi Korsičan, premeten kot pravi Italijan, samosilen in gospodljiv, siloviti cesar, nenasitno gospodljiv, silno zaslepeni, gospodljivi, ošabni /.../⁵⁸⁶</i>
1934	Perikles	<i>Perikles je imel na ljudstvo nepremagljiv vpliv. Ta svoj vpliv pa je uporabljal samo v blaginjo naroda ...⁵⁸⁷ Vse, kar je delal, je delal v korist naroda in domovine.⁵⁸⁸</i>
	Filip Makedonski	<i>Gibčni in zviti kralj Filip.⁵⁸⁹</i>
	Aleksander Makedonski	<i>... je podlegel velikim naporom in makedonski napaki pijanstva.⁵⁹⁰</i>

⁵⁷⁹ JESENKO, Janez (1886), *Občna zgodovina. Tretji del: Novi vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna, str. 37.

⁵⁸⁰ Ibid., str. 38.

⁵⁸¹ Ibid., str. 42.

⁵⁸² Ibid., str. 46.

⁵⁸³ Ibid., str. 54.

⁵⁸⁴ Ibid., str. 54.

⁵⁸⁵ Ibid., str. 53.

⁵⁸⁶ Ibid., str. 75.

⁵⁸⁷ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Pregled kulturne in gospodarske zgodovine: občne in jugoslovanske: za IV. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta, str. 28.

⁵⁸⁸ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Zgodovina starega veka: za I. razred meščanskih šol*, Beograd: Narod

Prosveta, str. 59.

⁵⁸⁹ Ibid., str. 65.

	Julij Cezar	<i>Cezar je bil zelo izobražen človek in velik govornik ... Bil je izredno sposoben in nenavadno priden in znal si je pridobiti neomejeno vdanost ljudi.</i> ⁵⁹¹
	Neron	<i>Dobri in hudobni rimski cesarji so preganjali kristjane /.../ Najhujši je bil Neron, krvoločni tiran.</i> ⁵⁹²
	Jeanne d'Arc	<i>je bila mlado vaško dekle. Prikazovali so se ji angeli in svetniki in jo pozivali naj osvobodi Francijo /.../ Vojaki so navdušeno verovali v njeno božje poslanstvo in so hrabro pregnali Angleže /.../ Francozi so tedaj jeli smatrati Devico Orleansko za svetnico, Angleži pa za čarovnico /.../ Po njenem sežigu je duh Device Orleanske še naprej navduševal Francoze v bojih proti Angležem.</i> ⁵⁹³
	Janez Bleiweis	<i>Oče Slovencev.</i> ⁵⁹⁴
	Matija Korvin	<i>Kralj Matija je bil bojevit vladar. Bil je v ljudstvu priljubljen radi svoje borbe s Turki in radi svoje pravičnosti. Spomin na kralja Matjaža je ohranjen v hrvaških in slovenskih narodnih pesmih in pregovorih. Podpiral je znanost in umetnost in bil zaščitnik književnikov.</i> ⁵⁹⁵
	Kralj Marko (sin Vukašina)	<i>Čeprav je kraljevič Marko kot kralj Makedonije postal turški vazal in je z vojsko podpiral Turke v vojnah, je vendar postal najbolj priljubljen in najbolj opevan junak vseh južnih Slovanov. Narodna pesem je opevala Marka kot junaka nenavadne moči in hrabrosti. V narodnih pesmih je prepirljivec in pijanec. Marko se je iz kljuobovalnosti tudi poturčil. Toda, kakor idealni evropski klativitez, tudi Marko štiti slabe in šibke in zastopa pravico /.../ Turkom služi, toda preganja nasilne Turke in štiti ljudstvo /.../</i> ⁵⁹⁶
	Peter Veliki	<i>Petrove reforme so globoko žalile narodne običaje in verovanja. Neuko ljudstvo je smatralo te reforme za kazen božjo, a Petra za Antikrista /.../ Kakor se je ptori sinu pokazal neusmiljenega, tako je bil tudi z drugimi često krut, v jezi neobrzan in strašen; despotsko samovoljen. Rad je smešil in poniževal ljudi /.../ Car Peter ni zaslužil naslova Veliki samo s svojim uspehom v veliki severni vojni, temveč tudi s svojim delom, da bi Rusijo odtrgal od Azije in od azijskega življenja in jo zvezal z Evropo in evropsko kulturo. Odprl je Rusom dohod na morje in ustvaril pomorsko silo. Evropeizacijo Rusije je zelo pospešil in zato moral uporabiti tudi nasilje in barbarske kazni. Od časa Petra Velikega je Rusija vstopila popolnoma v krog evropskih kulturnih držav in vedno bolj vplivala na usodo Evrope.</i> ⁵⁹⁷
	Mustafa-paša	<i>Mustafa-paša je vodil pametno politiko. Ščutil je narod pred nasiljem, da se ne bi izseljeval, temveč ostal v deželi, povzdignil je gospodarstvo, ki je bilo v vojni zapuščeno, in je tako državi mogel dati večje dohodke.</i> ⁵⁹⁸
	Friderik II. Veliki, pruski kralj	<i>V vojni je pokazal veliko vojaško genialnost. S to genialnostjo in s kulturnim delom si je pridobil naslov »Veliki«.</i> ⁵⁹⁹

⁵⁹⁰ Ibid., str. 69.

⁵⁹¹ Ibid., str. 94.

⁵⁹² POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Zgodovina starega veka: za I. razred meščanskih šol*, Beograd: Narod Prosveta, str. 105.

⁵⁹³ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Zgodovina srednjega veka za II. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta, str. 89.

⁵⁹⁴ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Pregled kulturne in gospodarske zgodovine: obče in jugoslovanske: za IV. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta, str. 106.

⁵⁹⁵ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Zgodovina srednjega veka za II. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta, str. 106.

⁵⁹⁶ Ibid., str. 74.

⁵⁹⁷ Ibid., str. 45.

⁵⁹⁸ Ibid., str. 59.

	Ludvik XVI.	<i>Ludovik XVI. je vpeljal na dvoru moralno življenje, toda bil je prešibke volje in neodločen.</i> ⁶⁰⁰
	Marija Antoaneta	<i>Kraljica Marija Antoinette, hči cesarice Marije Terezije, se je mnogo vtikala v politiko in sicer nesrečno za kralja. Ljudstvo jo je kot Avstrijko sovražilo in jo imenovalo »gospo Deficit«.</i> ⁶⁰¹
	Škof Josip Jurij Strossmayer	<i>/.../ apostol slovanske sloge in ljubezni.</i> ⁶⁰² <i>/.../ apostol jugoslovanstva.</i> ⁶⁰³
	Peter I. Karadžorđević	<i>Vladavina kralja Petra I. je najsijajnejša doba naše zgodovine. V tej dobi se je izvršilo osvobojenje in zedinjenje vsega našega naroda /.../ Kralj Peter /.../ je bil navdahnjen z idejami narodne in državljanske svobode /.../ Ko je stopil kralj Peter na prestol Srbije, je izvedel idejo svobode v notranji upravi Srbije in ustvaril iz Srbije ugledno in za vse južne Slovane privlačno državo. Vpeljal je parlamentarni režim in s tem končal ustavne borbe /.../ S tem je vrnil notranji mir in slogo med kraljem in ljudstvom. Potem je lahko posvetil vso skrb pripravi naroda za veliko delo narodnega osvobojenja in zedinjenja /.../ Kralj Peter je prihajal v težkih trenutkih svetovne vojne med vojake in s puško v roki dvigal duha v vojski. Prehodel je, kakor tudi regent Aleksander, z vojsko in ljudstvom težko pot preko Albanije in odšel v pregnanstvo, ko je sovražnik zasedel Srbijo. Doživel je, da se je zmagovalno vrnil in da je postal kralj zedinjenih svobodnih Srbov, Hrvatov in Slovencev. Izraz narodne hvaležnosti in priznanja je njegovo ime Veliki Osvoboditelj.</i> ⁶⁰⁴
1946-49	Karel Veliki	<i>Osebnost Karla Velikega je močno vplivala na sodobnike in je dolgo ostala v spominu potomcev. Karla je odlikovala orjaška postava, izredna fizična moč; do visoke starosti ni poznal utrujenosti in bolezni. Sodobnike je presenečala njegova kipeča energija, njegova sposobnost poseganja v vse podrobnosti v upravljanju države in gospodarstva. Karel veliki je postal junak mnogih pesmi in zgodb.</i> ⁶⁰⁵
	Teodora	<i>Velik vpliv na usmerjanje Justinijanove politike je imela njegova žena, energična in častihlepna Teodora.</i> ⁶⁰⁶
	Hildebrand	<i>Posebno mnogo je storil za ojačenje papeške oblasti Hildebrand, ki je pod dvema papežema upravljal vse zadeve papeškega vladarstva. Hildebrand je bil majhne postave, neznatne zunanosti, imel je slaboten glas. Odlikoval ga je gospodovalni značaj, vztrajnost, silna energija. Ni poznal niti omahljivosti niti sočutja. Z divjim fanatizmom je uresničeval svoje načrte. Trdil je, da ne more biti nihče sodnik nad papežem, da se papež ne more zmotiti, da ima pravico odstavljati cesarje in oproščati podanike obveznosti pokorščine nasproti svojim vladarjem. »Vsi narodi«, je govoril, »morajo poljubljati papeževe noge.«⁶⁰⁷</i>

⁵⁹⁹ Ibid., str. 62.

⁶⁰⁰ Ibid., str. 65.

⁶⁰¹ Ibid., str. 65.

⁶⁰² POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Zgodovina novega veka za III. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta, str. 110.

⁶⁰³ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Pregled kulturne in gospodarske zgodovine: obče in jugoslovanke: za IV. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta, str. 108.

⁶⁰⁴ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Zgodovina novega veka za III. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta, str. 134 – 136.

⁶⁰⁵ KOSMINSKI, Evgenij Alekseevič (1948), *Zgodovina srednjega veka*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 16.

⁶⁰⁶ Ibid., str. 34.

⁶⁰⁷ Ibid., str. 29.

	Marija Tudor	<i>Marija Tudor je obnovila katoličanstvo v Angliji in tako grozovito preganjala heretike, jih obsojala na smrt in sežigala na grmadah, da je dobila naziv »Krvava«.</i> ⁶⁰⁸
	Elizabeta	<i>Pod novo kraljico Elizabeto (1558-1603) je angleška vlada odločno krenila na pot zaščite angleške trgovine in industrije in poostrelega boja s Španijo in katoliki. Zdaj so v Angliji začeli neusmiljeno trebiti katoličane.</i> ⁶⁰⁹
	Filip II. Španski	<i>V svojih vladavinah je vladal kot absoluten monarh. Filip II. je bil fanatičen katolik, prepričan o božjem izvoru svoje oblasti, in ni trpel nikakih ugovorov od svojih podložnikov. Zaprt sam vase in nepriljuden se skoraj ni kazal zunaj svojega dvorca in je občeval z zunanjim svetom z neskončnim pisarniškim dopisovanjem.</i> ⁶¹⁰
	Thomas Moore	<i>Thomas Moore je bil kakor Campanella eden predstavnikov utopičnega socializma. Šele v 19. stoletju sta Marx in Engels položila temelj znanstvenemu socializmu, ki ni osnovan na fantaziji, temveč na znanstvenih zaključkih in ki je uresničen v naši deželi.</i> ⁶¹¹
	Katarina Medici	<i>Po smrti Franca II. je stopil na prestol drugi Henrikov sin – desetletni Karel IX. Regentinja pri njem je bila njegova mati, zahrbtna intrigantka Katarina Medici. Spočetka se je bala preganjati hugenote, ker so postali zelo močni in bi ji mogli biti nevarni. Hotela je lavirati med katoličani in hugenoti, med Guisi in Bourboni.</i> ⁶¹²
	Henrik III. francoski	<i>Leta 1574 je umrl Karel IX. In na prestol je stopil njegov brat, lahkomiselni in razuzadni Henrik III. Pod njim je kraljeva oblast izgubila vsako avtoriteto.</i> ⁶¹³
	Marija Medici	<i>Regentinja pri kralju Ludoviku XIII. je bila njegova mati, neznačajna Marija Medici. Izrabljajoč to, so dvorjani s prošnjami in grožnjami izsiljevali od regentinje, da jim je dajala penzije, darila in dobičkonosne položaje.</i> ⁶¹⁴
	Richelieu	<i>Leta 1642 je prešla oblast v roke ministrskega predsednika, kardinala Richelieuja. To je bil razumen in energičen politik. Ludovik XII. je v vsem slušal svojega ministrskega predsednika.</i> ⁶¹⁵
	Kardinal Mazarin	<i>Po smrti Richelieuja (1642) in kmalu nato tudi Ludovika XIII. (1643) so se v Franciji znova obnovili nemiri. Novi kralj Ludovik XIV. Je bil še otrok in oblast je prišla v roke lokavega Italijana, kardinala Mazarina, ki je nadaljeval s politiko jačenja kraljeve oblasti, ki jo je začel Richelieu. Vendar si Mazarin ni upal nastopati tako trdo kakor Richelieu in je deloval bolj z lokavostjo in podkupovanji.</i> ⁶¹⁶
	Papež Aleksander VI. Borgia	<i>S svojo nesramnostjo in zločini se je posebno proslavil papež Aleksander VI. Borgia, ki je zasedel prestol leta 1492. Njegov sin Cezar Borgia je hotel izkoristiti oblast svojega očeta, da bi postal vladar vse Italije. Da bi</i>

⁶⁰⁸ Ibid., str. 170.

⁶⁰⁹ Ibid., str. 170.

⁶¹⁰ Ibid., str. 157.

⁶¹¹ Ibid., str. 172.

⁶¹² KOSMINSKI, Evgenij Aleksevič (1948), *Zgodovina srednjega veka*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 177.

⁶¹³ Ibid., str. 178.

⁶¹⁴ Ibid., str. 180.

⁶¹⁵ Ibid., str. 180.

⁶¹⁶ Ibid., str. 181.

		<i>dosegel ta namen, se ni ustavljal pred ničemer; njegova sredstva so bila prevara, verolomstvo, bodalo in strup.</i> ⁶¹⁷
	Leonardo da Vinci	<i>Leonardo da Vinci je bil ne samo velik umetnik: vedoželjni um tega genialnega človeka je prodiral v vse. Bil je kipar, arhitekt, inženir, učenjak, ki je dal človeštvu genialne misli in početke skoraj v vseh strokah znanosti.</i> ⁶¹⁸
	Tetzel	<i>Leta 1517 je bil poslan v Nemčijo neotesani in surovi menih Tetzel s celim kupom odpustkov; potoval je po mestih in vaseh, ponujal odpustke vsem, ki so jih hoteli kupiti od njega in jih prepričeval, da pride grešnikova duša tisti trenutek v raj, ko zažvenketa denar za odpustek v njegovi škatli.</i> ⁶¹⁹
	Jakob I. Stuart škotski kralj	<i>Neumni in blebetavi Jakob Stuart je rad govoril o neomejenosti kraljeve oblasti in z zavistjo gledal na močne monarhe Evrope.</i> ⁶²⁰
	John Lilburne	<i>Najbolj nadarjeni voditelj levellerjev je bil John Lilburne (1618-1657) – pogumen agitator in politični borec, ki je mnogokrat sedel v ječi zaradi svojega prepričanja.</i> ⁶²¹
	Ludvik XIV.	<i>Bil je človek srednje nadarjenosti, zaljubljen sam vase, hladen in brezčuten egoist. Mislil je, da ne obstoji on zaradi svoje države, temveč država zaradi njega /.../ Prilizovalci so ga imenovali »kralj-sonce«.</i> ⁶²²
	Friderik Viljem Pruski	<i>Kralj se ni prav nič obotavljal opsovati, včasih pa tudi pretepesti svoje ministre. Hodil je po ulicah Berlina in lastnoročno nabil s palico vsakogar, o katerem se mu je zdelo, da pohajkuje.</i> ⁶²³
	Friderik II. Pruski	<i>Vse to dresiranje in batinaška disciplina sta dosegli svoj največji razmah pod kraljem Friderikom II (1740-1786). To je bil despot, ki je zviška svoje veličine zaničeval ljudi, zahteval pokorščino in ni zahteval nikakih ugovorov.</i> ⁶²⁴
	Jakob II. Stuart	<i>/.../ človek z nizkim čelom, topoglav in fanatičen katolik. Šel je naravnost po poti vzpostavitve absolutizma in katoličanstva v Angliji.</i> ⁶²⁵
	Thiers	<i>Za predsednika vlade je bil izvoljen Thiers, pristaš orlenaske dinastije in večkratni minister pod kraljem Louisom Philippom. /.../ Thiers je bil zvest klapec buržoazije in pri tem zelo zvit politik. Thiersu ne smemo odrekati razumnosti, toda bil je odbijajoča osebnost, koristolovec, nesramen, krut človek. Delavce je mrzil in bil pripravljen storiti vsako podlost, kadar je šlo za nasprotnike kapitalističnega reda. Celo njegova zunanost je bila zoprna. Marx mu je rekel: »Pošastni škrat«. »Thiers«, piše Marx, »je bil zvest samo svojemu nenasitnemu pohlepu po bogastvu in sovraštvu do ljudi, ki so ustvarjali to bogastvo«.</i> ⁶²⁶
	Viljem II.	<i>Leta 1888 je zasedel nemški prestol Viljem II. To je bil častihlepen, sam vase zaljubljen in bahav človek. Bil je duhovno neuravnovešen in v politiki je kazal skrajno razdražljivost in nesposobnost, da bi obvladal samega</i>

⁶¹⁷ Ibid., str. 141.

⁶¹⁸ Ibid., str. 142-143.

⁶¹⁹ Ibid., str. 147.

⁶²⁰ Ibid., str. 196-197.

⁶²¹ Ibid., str. 201.

⁶²² Ibid., str. 206.

⁶²³ KOSMINSKI, Evgenij Aleksevič (1948), *Zgodovina srednjega veka*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 218.

⁶²⁴ Ibid., str. 218.

⁶²⁵ Ibid., str. 221.

⁶²⁶ GALKIN, I.S. idr. (1947), *Zgodovina novega veka 1870-1918*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 12.

		<i>sebe. Imel se je za odličnega govornika in je rad nastopal z govori, ki so se navadno odlikovali z nepremišljenostjo.</i> ⁶²⁷
	Roza Luxemburg	<i>Kakor pa je Roza Luxemburg ognjevitro zagovarjala idejo množične politične stavke, je vednar v tej stvari zagrešila več oportunističnih zmot ... Ni razumela, da se je treba boriti za to, da se množična politična stavka razvije v oboroženi upor, ki je najvišja oblika proletarskega boja za oblast.</i> ⁶²⁸
	Klara Zetkin	<i>Klara Zetkin je bila silno priljubljena med nemškim proletariatom /.../ je aktivno sodelovala pri sklicanju prvega kongresa II. Internacionalne. Na tem kongresu je nastopila s sijajnim poročilom o ženskem vprašanju. Globoko vdana stvari delavskega razreda je mnogo storila za mednarodno zedinjenje delavskih žena /.../ je bila zelo nadarjena in neskončno vdana stvari proletariata.</i> ⁶²⁹
	Napoleon	<i>Mrki, nerodni, mali Napoleon, s slabo francosko izgovarjavo je vzbujal pozornost sošolcev. Dražili so ga in se norčevali iz njegovega korziškega rodu. Toda učil se je Napoleon sijajno. S petnajstim letom je že šel na pariško vojno akademijo, ki jo je dovršil z odličnim znanjem, posebno v matematiki in zgodovini. Mladi Bonaparte je napisal posebno razpravo o balistiki, t.j. o streljanju s topovskimi krogli. ⁶³⁰ /.../ Bonaparte je vedno gledal na ljudstvo z zaničevanjem /.../ O ljudskih vstajah l. 1795 v Parizu je pisal Bonaparte: »Najslabši stan je navadno ljudstvo« in imel je za potrebno, da se ne prizanaša udeležencem teh revolucionarnih uporov. Italijane je Napoleon izropal, ljudska gibanja v Italiji pa kruto zatrl. Kot kazen za nepokorščino je Napoleon na primer ukazal, da pobijejo vse prebivalce nekega mesteca in potem ko so njegovi vojaki z bajoneti poklali prebivalce, je dal to mesto zažgati. ⁶³¹</i> <i>V Siriji je dal Napoleon za kazen, ker so se upirali, poklati vse prebivalce Jafe. Štiri tisoč turških vojakov, ki jih je zajel pri Jafi, je dal odvesti na morsko obalo in vse do zadnjega postreliti.</i> ⁶³² <i>Odlični vojskovodja, upravnik in diplomat je užival izredno velik ugled v vojski in ga spretno dvigal in utrjeval. Ker je ljudstvo zaničeval, je bil Napoleon daleč od ljubezni do vojaških množic. Toda spretno in preračunano je poudarjal svojo skrb za vojake. Tako je v času najtežavnejšega umika iz Sirije v Egipt spodbudil vojake s tem, da je ukazal, naj dajo vse vozove in konje na razpolago ranjencem in bolnim, in je tudi sam šel peš ter prisilil vse svoje spremstvo, da je hodilo skupaj z vojaki. Napoleon je rad ponavljal, da »vodi pot k vojakovemu srcu skozi želodec«, in je vselej skrbel za opremo in prehrano vojakov, ki jih je potem v tisočih pošiljal v smrt za dosego ciljev francoske buržoazije.</i> ⁶³³
	Suvorov	<i>Ruska vojska je pod poveljstvom Suvorova delala čudeže hrabrosti.</i> ⁶³⁴
	francoski zunanji minister	<i>Spretni, breznačelni politik Talleyrand je bil pred revolucijo škof, potem je postal član ustavodajne skupščine, kjer je stavil predlog o zaplembi</i>

⁶²⁷ Ibid., str. 34.

⁶²⁸ Ibid., str. 42.

⁶²⁹ Ibid., str. 44.

⁶³⁰ JEFIMOV, Aleksej Vladimirovič (1948), *Zgodovina novega veka 1789-1870*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 61.

⁶³¹ Ibid., str. 62.

⁶³² JEFIMOV, Aleksej Vladimirovič (1948), *Zgodovina novega veka 1789-1870*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 64.

⁶³³ Ibid., str. 73.

⁶³⁴ Ibid., str. 64.

	Talleyrand v Napoleonovi vladi	<i>duhovniških posestev ... Napoleon je cenil Talleyrandovo spretnost in zvičajnost. Toda Talleyrand je lagal in varal tudi samega napoleona. Tako si je Talleyrand kot Napoleonov zunanji minister napravil veliko premoženje s tem, da je prejemal podkupnine od tujih dvorov. L. 1808 je Talleyrand izdal Napoleona, ko se je začel tajno pogajati z Aleksandrom I., katerega je podpihoval za vojno z Napoleonom.</i> ⁶³⁵
	Metternich	<i>V spletkah, prevarah in lažeh se je mogel Metternich meriti samo še s Talleyrandom. Objavljena Metternichova pisma pričajo o njegovi neverjetni domišljavosti: »Mir z vso težo počiva na mojih ramenih,« je zapisal. Metternich je bil ne samo duša reakcije in zatiranja narodnosti v avstrijskem cesarstvu, med drugim tudi v njenih italijanskih pokrajinah, temveč je imel tudi razpredeno mrežo vohunov po vseh evropskih državah in je dal pobudo za cel niz nastopov »Svete alianse« proti revolucionarnim gibanjem.</i> ⁶³⁶
	Ferdinand I.	<i>Pod topoglavim in reakcionarnim kraljem Ferdinandom I. v Neaplju je triumfirala divja reakcija.</i> ⁶³⁷
	Karel X.	<i>Po smrti Ludvika XVIII. je postal kralj njegov brat, divji reakcionar, »kralj emigrantov« Karel X.</i> ⁶³⁸
	Louis-Philippe	<i>Louis-Philippe je bil zelo bogat, zelo skop, zelo lakomen in zahrbtn. Da bi postal priljubljen, se je še v času restavracije prosto sprehajal po pariških ulicah v oguljeni obleki in z dežnikom (da bi varoval obleko v primeru dežja) kakor preprost varčen buržuj. Ker je bil izredno bogat, je Louis-Philippe postal kralj vrhov buržoazije – kralj »denarnih vreč«.</i> ⁶³⁹
	Balzac	<i>Veliki francoski pisatelj Honoré Balzac je bil rojen leta 1799. Balzac se je odlikoval po neizčrpnosti energiji in čudoviti delovni sposobnosti. Delal je 14-16 ur na dan, večkrat je napisano popravljal in dosegel veliko izrazno moč v resničnem opisovanju ljudi in strasti buržoaznega sveta.</i> ⁶⁴⁰
	Blanqui	<i>Blanqui (l. 1805-1881) je bil pogumen in trden revolucionar, ki ga je držala francoska buržoazija polovico njegovega življenja v ječah. Ko so na enem od procesov vprašali 56-letnega Blanquija, če je kljub 25 letom ječe ohranil svoje prejšnje ideje, je Blanqui odločno odgovoril: »Popolnoma.« - »Ne samo te ideje, temveč tudi željo po dosegu zmage?« so ga vprašali. – »Da, prav do smrti,« je odgovoril Blanqui. Toda možati revolucionar Blanqui je bil slaboten v teoriji. Bil je na nepravilni poti. Blanqui je menil, da se lahko pride do komunizma z zaroto, ki bi jo organizirala majhna skupina revolucionarjev.</i> ⁶⁴¹
	O'Connor	<i>Pristašem fizične sile je načeloval irski odvetnik O'Connor. Kot zadnje bojno sredstvo, ko vsa druga odpovedo, je priznaval oborožen upor. O'Connor je bil zelo priljubljen pri množicah. Bil je velikan po postavi, z močnimi rameni, prvovrsten boksar, ki je v nekem pretepu na trgu užugal veliko množico ljudi, imel je močan glas in bil je neutrudljiv organizator. Toda socialist ni bil.</i> ⁶⁴²
	Heinrich Heine	<i>Kakor je bil heine ognjevit, ni bil vedno dosleden in ni bil političen borec za stvar proletarske revolucije. Bil je revolucionaren demokrat, ki je z</i>

⁶³⁵ Ibid., str. 68.

⁶³⁶ Ibid., str. 85.

⁶³⁷ Ibid., str. 86.

⁶³⁸ Ibid., str. 91.

⁶³⁹ Ibid., str. 91-92.

⁶⁴⁰ Ibid., str. 99.

⁶⁴¹ Ibid., str. 100.

⁶⁴² Ibid., str. 106.

		odkritosrčnimi simpatijami spremljal rast mladega delavskega razreda Nemčije. ⁶⁴³
	Wilhelm Weitling	<i>Weitling je bil revolucionar. Rogal se je Fourieru, ki se je nadejal pomoči od bogatašev, in rekel: »Napisati bomo morali boljši načrt s krvjo«. Toda Weitling ni razumel zgodovinske vloge proletariata kot borca za socializem. Oznanjal je krščanski komunizem in polagal nade v potepuhe, berače, ki so izgubili vsa sredstva za življenje, in celo v tatove in razbojnike, v vse tiste, ki so bili na skrajni stopnji bede in obupa. Weitling je mislil, da se bo z zaroto in splošno revolucijo preskočilo iz tlačanstva kar v krščanski komunizem, ki si ga je predstavljal kot vsesplošno izenačenje.</i> ⁶⁴⁴
	Proudhon	<i>Posebno ostro se je lotil Marx reakcionarnega zmešanca, človeka z velikimi pretenzijami, toda nevednega in praznega, tipičnega predstavnika lažizanosti – Proudhona.</i> ⁶⁴⁵
	Marx	<i>Mladi nemški delavec Lessner /.../ je opisal vtis, ki ga je napravil nanj Marx l. 1847: »Marx je bil tedaj še mlad človek 28-ih let; kljub temu je napravil na vse nas globok vtis. Marx je bil srednje postave, širokih ramen in poln energije. Imel je visoko, zelo lepo čelo, goste in kot smola črne lase, prodiren pogled; obrisi ustnic so izražali sarkastičen nasmeh, ki je vlival strah njegovim oponentom. Govoril je kratko in jedrnato; spregovoril ni nobene nepotrebne besede, vsak njegov stavek je bil poln misli, vsaka misel pa nujen sestavni člen v njegovi argumentaciji. Logika njegovega govora je bila nenavadno prepričevalna.«</i> ⁶⁴⁶ <i>Vse, ki so poznali Marxa, je presenečala njegova čudovita delovna sposobost. Bil je nenavadno široko izobražen človek, imel je ogromno znanje v vseh področjih. Marx je svoja teoretična dela pripravljaval z največjo skrbnostjo in vestnostjo /.../ Ko je proučeval agrarno vprašanje, je imel Marx za nujno potrebno, da prouči agrarne odnose v Rusiji, in v ta namen se je konec leta 1869 (ko je imel že 51 let) naučil ruskega jezika. Marx se je v treh mesecih naučil ruščine toliko, da je prebral Flerovskega knjigo »Položaj delavskega razreda v Rusiji«. V začetku 70-ih let je Marx prosto bral rusko; v njegovi knjižnici je bilo zbranih mnogo ruskih knjig. Proučeval je agrarno vprašanje v Rusiji, vrh tega ga je zanimala Rusija kot dežela, kjer je dozorevala revolucija, katere zmaga bi imela, kakor je predvideval Marx, največji pomen za socialistično revolucijo v vseh deželah sveta /.../»⁶⁴⁷ Obvladal je vse evropske jezike, odlično je poznal tudi svetovno literaturo in jo ljubil /.../ Ko so fašistični barbari prevzeli oblast v nemčiji, so sežgali na grmadah genialna dela svetilnikov človeške kulture, Marxa in Engelsa.</i> ⁶⁴⁸ <i>Kljub skrajnemu pomanjkanju je Marx možato prenašal vso stisko in našel še vedno moči in časa za aktivno sodelovanje v delavskem gibanju in za njegovo usmerjanje, pri čemer je bila glavna njegova naloga, da je dajal gibanju politični značaj.</i> ⁶⁴⁹
	Napoleon III.	<i>Napoleon III., ki je prišel na krmilo v času, ko sta bila buržoazija in proletariat oslABLJENA z medsebojnim bojem, je dajal delavcem in kmetom lažnive obljube, v praksi je pa izpolnjeval voljo buržoazije. Pri tem se je</i>

⁶⁴³ Ibid., str. 113.

⁶⁴⁴ Ibid., str. 114.

⁶⁴⁵ Ibid., str. 117.

⁶⁴⁶ Ibid., str. 120.

⁶⁴⁷ Ibid., str. 123.

⁶⁴⁸ Ibid., str. 124.

⁶⁴⁹ Ibid., str. 150.

		<i>Bonaparte opiral na vojaško klicko in se obdajal s temnimi borznimi prekupčevalci in celo kriminalnimi tipi.</i> ⁶⁵⁰
	Anita	<i>V Ameriki se je Garibaldi oženil s temnolaso Urugvajko Anito. Anita je postala ena najboljših borcev v garibaldijevem oddelku in njegov nenadomestljivi ordonanc. V najbolj nevarnih trenutkih se je ne samo hrabro borila, temveč gonila v boj tudi bojzljivce, ki so se skrivali po varnih kotičkih.</i> ⁶⁵¹
	Bismarck	<i>Orjaška postava, neukrotljiva nprav, surovost v obnašanju s kmeti, praktična razumnost, vztrajnost in neizbirčnost v sredstvih za dosego svojih ciljev – to so značilne Bismarckove poteze /.../ V zunanji politiki je nastopal Bismarck kot zahrbtn in verolomen sovražnik Rusije.</i> ⁶⁵²
	Liebknecht	<i>Bebel je označil svojega učitelja in najbližjega tovariša v strankinem delu – Viljema Liebknechta takole: »S temperamentom borca je liebknecht združeval tudi neomajen optimizem, brez katerega je nemogoče doseči kakršen koli velik cilj. Nikdar ni izgubil glave, vedno je našel izhod /.../ kakor je bil strog in neizprosni proti sovražnikom, je bil prekrasen prijatelj in tovariš. To je bil človek z železno voljo in otroško dušo.</i> ⁶⁵³
	F. Lassale	<i>Odlikovale so ga odlične sposobnosti in velika častihlepnost. Prizadeval si je doseči viden položaj, toda brezpravnost in preganjanje Judov v junkerski Nemčiji sta mu zapirali vsa vrata.</i> ⁶⁵⁴
	Bakunin	<i>Bakunin je slabo razumel teorijo in s svojo neuravnovešenostjo je lahko postal orodje delavskemu razredu sovražnih elementov /.../ Bakunin je bil zarotnik – dezorganizator v vrstah delavskega gibanja.</i> ⁶⁵⁵
1962-66	Napoleon Bonaparte	<i>Skoraj ves čas, kar je bil na oblasti, se je bojeval. Vojska ga je imela rada, ker je z vojaki delil težave vojskovanja in jih je za usluge takoj nagradil.</i> ⁶⁵⁶ <i>Bil je energičen in samozavesten človek z osupljivo energijo; lahko je delal tudi po 18 ur na dan. V treh letih je opravil več vladarskega dela kot kralji v sto letih. Osvojil je skoraj vso Evropo. Preziral je ljudi in narode. Ker je zatiral narode, spada kljub svojim velikim osebnim zmožnostim med zgodovinske osebnosti, ki jih moramo obsojati.</i> ⁶⁵⁷
	Miloš Obrenović	<i>Bil je trgovec z živino, sicer nepismen, a zelo nadarjen in prebrisan. Kot voditelj druge srbske vstaje je postal vrhovni srbski knez. Podkupoval je turške uradnike in dobival vse več pravic. Svoje tekmece za oblast je dal pobiti (tudi Karadžordža). Postal je popoln gospodar Srbije in jo je upravljal kot zasebno posest. Njegova volja je postala v državi zakon. Prigrabil si je najboljšo zemljo in smel edini trgovati s tujino. Tako je postal najbogatejši človek v Srbiji.</i> ⁶⁵⁸
	Vladika Peter II. Njegoš	<i>Vladika Peter II. Njegoš (1830-1851) je bil velik pesnik. Zbiral je narodne pesmi. Njegova najlepša pesnitev je »Gorski venec«, se pravi »Gorska slava«, venec slave črnogorskim junakom. V njem je izrazil svojo misel, da se bije med ljudmi večni boj med dobrim in zlom, temo in svetlobo, nepredkom in nasiljem nazadnjaštva. Človek mora povsod uničevati zlo;</i>

⁶⁵⁰ Ibid., str. 133.

⁶⁵¹ Ibid., str. 146.

⁶⁵² Ibid., str. 186-187.

⁶⁵³ Ibid., str. 190.

⁶⁵⁴ Ibid., str. 191.

⁶⁵⁵ Ibid., str. 204.

⁶⁵⁶ GROBELNIK, Ivan (1963), *Zgodovina za sedmi razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 20.

⁶⁵⁷ Ibid., str. 21.

⁶⁵⁸ Ibid., str. 31.

		<i>svobodo in neodvisnost lahko dosežeš samo z junaškim bojem, a ne s klečeplazništvom in ponižnostjo.</i> ⁶⁵⁹
	Vuk Stefanović Karadžić	<i>Vuk Stefanović Karadžić (1787 – 1864) je bil znan srbski jezikoslovec in pisatelj. V knjigah je uporabljal živ ljudski jezik, ki je bil tedaj zapostavljen kot jezik »pastirjev in govedarjev«, to je srbskega ljudstva.</i> ⁶⁶⁰
	Otto Bismarck	<i>Pruski minister Otto Bismarck je zedinil nemške države. Bil je pruski plemič. Trdil je, da velikih vprašanj njegove dobe ni mogoče rešiti s kryo in železom. Z vojsko je premagal Avstrijo in Francijo in tako ustvaril moderno nemško velesilo (1871).</i> ⁶⁶¹
	Knez Mihajlo Obrenović	<i>Knez Mihajlo Obrenović je bil resen in molčeč mož. Ves dan je čepel v svoji pisarni zatopljen v akte. Govoril je le z ministri in ni imel nobenega stika z ljudstvom. Svobode tiska ni dovolil. Njegova zasluga je, da so Turki izpraznili zadnje trdnjave na Savi in Donavi. Zadnji turški vojaki so morali zapustiti Srbijo. Pripravljal je osvoboditev vseh Srbov in zedinjenje z Grki in Bolgari, tega pa ni uresničil. Ker je bil absolutist, ga je ljudstvo sovražilo. Zaročniki so ga na prehodu v Košutnjaku (gozd zunaj Beograda) ustrelili.</i> ⁶⁶²
	Vaso Pelagić	<i>Vaso Pelagić je bil eden najbolj delavnih voditeljev upora. Čeprav je bil bosenski Srb, je obsojal načrte srbske in hrvatske buržoazije, ki je hotela priključiti Bosno in Hercegovino Srbiji ali pa Hrvatski. Zahteval je samostojnost obeh dežel in odpravo fevdalnih razmer. Ko je pozneje zbežal v Srbijo, so ga tudi tam oblasti preganjale. Vse trpljenje je prenašal v prepričanju, da s svojo žrtvijo pomaga ljudstvu izbojevati svobodo.</i> ⁶⁶³
	Nikola Tesla	<i>/.../ Delal je tudi ponoči in malo spal. Tako vztrajno pa ni delal zaradi pohlepa po denarju, temveč iz želje, da bi kar največ dal za blagor človeštva /.../</i> ⁶⁶⁴
	Vladimir Iljanič Uljanov Lenin	<i>/.../ Bil je izredno nadarjen. Novo snov se je naučil že v šoli in se mu doma ni bilo treba učiti /.../ Okušal je najhujše preganjanje in pomanjkanje, pa mu to ni zlomilo volje /.../ Lenina je ruski pisatelj Gorki takole opisal: »/.../ na njegovem nekoliko mongolsko urezanem obrazu so žarele in se iskriale oči lovca, ki neutrudno preganja laž in bedo življenja.«</i> ⁶⁶⁵
1985-90	Lenin	<i>Lenin je bil kot voditelj boljševiške partije in predsednik sveta ljudskih komisarjev (vlade) neutruden, nepopustljiv, dosleden in bistroiden organizator nove oblasti. Bil je občutljiv za sleherno krivico, nenehno je bil v stike z množicami, ki jim ni bil le voditelj, marveč tudi učitelj. Izrabil je vsako priložnost, da je množicam pojasnjeval cilje, vlogo in pomen sovjetov.</i> ⁶⁶⁶
	Tito	<i>Njegovi obiski od leta 1963 dalje v Indiji, Burmi, Indoneziji, Egiptu in drugih državah so izjemno odmevali po vsem svetu, kajti Tito je bil glasnik miru, enakopravnosti in sožitja med narodi.</i> ⁶⁶⁷
2004 DZS	Katarina Velika	<i>Bila je ambiciozna, bistroumna, pametna in ljubila je svojo domovino.</i> ⁶⁶⁸

⁶⁵⁹ Ibid., str. 33.

⁶⁶⁰ Ibid., str. 41.

⁶⁶¹ Ibid., str. 47.

⁶⁶² Ibid., str. 82.

⁶⁶³ Ibid., str. 87.

⁶⁶⁴ Ibid., str. 99.

⁶⁶⁵ Ibid., str. 114.

⁶⁶⁶ BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1990), *Zgodovina za 8. razred*, Ljubljana: DZS, str. 6.

⁶⁶⁷ Ibid., str. 157.

Literarni opisi ljudstev, narodov in nacij

Ljudstva opisuje avtor učbenikov iz 80-ih let 19. stoletja z mnogimi pridevniki, na precej literaren in pristranski način. Navadno jih navaja kot *obubožano ljudstvo*, zadolženo ali pomehkuženo ljudstvo, revna množica, le redko naletimo na *čvrsti narod*, vendar še to le v primerih, ko družbena struktura ni bila močno slojevita in so bili vsi svobodni moški tudi vojščaki (npr. rimska družba v dobi kraljev, kasneje pa se tudi ta *“narod izpridi: Jugurthova vojska kaže, kako zelo se je popačila hrabrost in poštenost Rimljanov.”*⁶⁶⁹). Rimski bogataši pa so za razliko od obubožanega ljudstva *“živeli v obilnosti in gizdavosti, a mnogobrojni revni množici so dajali le malo zaslužka, ker so med svojimi sužniki imeli na ostajanje raznovrstnih rokodelcev.”*⁶⁷⁰

Izrazito literaren je opis Hunov, ki ga podaja prvi učbenik iz leta 1883, v katerem kar mrgoli pridevnikov: *“Bili so male rasti pa močnih kosti, čokasti in širokih pleč. Imeli so kakor Mongoli rujavo-rumeno polt, male vderte oči, zelo debelo glavo, močen vrat in krive noge; obraza so bili kaj ostudnega.”*⁶⁷¹

Literarni pristopi avtorja učbenikov iz leta 1934 k opisovanju določenih zgodovinskih pojavov so bistveno drugačni od tistih v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja. Eden od njih je črno-belo prikazovanje. Tako sta prikazani starogrški državi Šparta in Atene. Šparta ima izrazito negativen predznak: *“Šparta je bila zastarela vojaška poljedelska država /.../ V Šparti ni bila razvita ne trgovina ne umetnost. Atene pa so opisane pozitivno: Atene so bila napredna trgovska država in njeni prebivalci so se čimdalje bolj bavili s pomorstvom in trgovino /.../ Demokratska ureditev Aten se je izkazala kot zelo dobra v perzijskih vojskah. Atene so pridobile v zvezi s Šparto in drugimi grškimi državicami slavno zmago nad ogromnim perzijskim cesarstvom. Silno so obogatele in so razširile svojo oblast nad mnogimi otoki in kolonijami.”*⁶⁷² Tudi razliko med demokratičnim političnim sistemom in tiranijo v starogrški zgodovini opiše prvi učbenik iz leta 1934 črno-belo: *“Maratonska zmaga je potrdila, da demokracija ali vlada naroda lahko ohrani meščansko in državno svobodo, da pa so tirani sovražniki te svobode in da si ne pomišljajo pripeljati tudi tujca v deželo.”*⁶⁷³

Prvi učbenik iz leta 1934 na dveh mestih navaja moč majhnih narodov in majhnih vojska ter ji pri tem pripisuje poseben pomen. Pri obravnavi starogrške zgodovine navaja: *“Zmaga pri Maratonu je pokazala, kako lahko tudi mala, ali hrabra in dobro opremljena narodna vojska premaga veliko večjo vojsko, zbrano s silo. Kakor večkrat v zgodovini, tako se je tudi tu pokazalo, kako se z rodoljubjem, hrabrostjo in boljšo vojno opremo pri obrambi domovine lahko premaga mnogo močnejši sovražnik.”*⁶⁷⁴ Za bitko pri Salamini pa pravi: *Tako je majhno Grčijo rešilo junaštvo, sloga in rodoljubje pred največjim tedanjim cesarstvom /.../ Grki so se zavestno navdušeno borili za največji narodni zaklad, za svojo svobodo /.../ Ta primer kaže, da tudi majhen narod lahko premaga veliko in mogočno državo, če se bori za svobodo svoje domovine.”*⁶⁷⁵

⁶⁶⁸ CVIRN, Janez, HRIBERŠEK, Elizabeta B., STUDEN, Andrej (2004), *Novi vek. Zgodovina za 8. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 58.

⁶⁶⁹ JESENKO, Janez (1883), *Občna zgodovina. Prvi del: Stari vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna, str. 103.

⁶⁷⁰ Ibid., str. 101.

⁶⁷¹ Ibid., str. 124.

⁶⁷² POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Pregled kulturne in gospodarske zgodovine: obče in jugoslovanske: za IV. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta, str. 26, 27.

⁶⁷³ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Zgodovina starega veka: za I. razred meščanskih šol*, Beograd: Narod Prosveta, str. 54.

⁶⁷⁴ Ibid., str. 54.

⁶⁷⁵ Ibid., str. 57.

Podobno poudarja pomen domoljubja in svobode v opisovanju punskih vojn: *“Osvojene države so občutile oblast Kartazanov kot tujo oblast in se niso borile z ljubeznijo za kartazansko državo proti napadom drugih držav /.../ vojaki in mornarji niso bili navdušeni za državo, temveč so sovražili kartazanske gospodarje, svoje tlačitelje.”*⁶⁷⁶ Za razliko od njih pa je za Rimljane veljalo: *“Ko so vsi dobili enake državljske pravice, so se vsi z enako ljubeznijo borili za domovino. Ta splošna ljubezen do domovine in spoštovanje hrabrosti in vdanosti domovini sta bili glavna moč rimske države.”*⁶⁷⁷

Zopet uvede prvi učbenik iz leta 1934 primerjavo med starogrško in jugoslovansko zgodovino: *“Naša zgodovina je polna primerov, kjer so junaki žrtvovali življenje v borbi proti močnejši sovražni sili.”*⁶⁷⁸ Kot junake navaja Nikolaja Zrinjskega, vojvodo Sindelića, Karadordža, Kvaternika, ki so bili vsi borci proti Turkom. Dodaja: *“Z zmago na Perziji so Grki rešili svojo kulturo. Iz njihove kulture izhaja tudi današnja evropska kultura in potemtakem so se Grki borili tudi za nas. Tudi naš narod je bil branik, ki je oviral, da turška sila ni preplavila Evrope ... Tako si je pridobil tudi naš narod velikih zaslug za zaščito evropske kulture.”*⁶⁷⁹

V rimski državi ceni prvi učbenik iz leta 1934 poštenost, *preprostost in skromnost*, s katero so se odlikovali stari Rimljani. Sčasoma pa se je tudi v tej državi razširilo *razkošje v obleki, posodah, gostijah in vsem ostalem*, čeprav so se proti temu izdajali zakoni, pa brez uspeha.⁶⁸⁰

Glavni poudarek daje prvi učbenik iz leta 1934 rodoljublju in patriotizmu antičnih Rimljanov:

- *“Medtem ko so bila plemena v Italiji razdvojena in nesložna, so Rimljani vedno kazali veliko smisla za slogo, red in požrtvovalnost za državo. Ustvarili so največjo urejeno državo.”*⁶⁸¹
- *“Ta država pa je bila tudi bojovita in Rimljani se niso odlikovali samo s požrtvovalnostjo za domovino, temveč tudi s strogim redom in poslušnostjo v vojski. S temi vrlinami so srečno ubranili svojo državo vseh sovražnikov in jo bolj in bolj razširili.”*⁶⁸²
- *“Med Rimljani ni bilo samo dobrih in nesebičnih rodoljubov, temveč tudi čezmerno častihlepnih meščanov in vstašev proti državi. Tuda tudi te je pogosto premagalo spoštovanje do staršev in družine.”*⁶⁸³
- Tudi Cezar je omenjen kot vzpodbujevalec rodoljubja, ko je dal *“provincijalcem enake pravice kot Rimljanom in tako začel izvajati narodno in državno edinstvo in enakost. Na ta način so vzljubili tudi podjarmljeni narodi državo in se pretopili v Rimljane.”*⁶⁸⁴

Zanimiva je primerjava opisa nekaterih srednjeveških ljudstev v prvem učbeniku iz leta 1934: *“Germani so bili veliki, močni ljudje plavih las.”*⁶⁸⁵ *“Stari Slovani so bili visoki, močni, rjave polti in rjavih las. Bili so vztrajni in so lahko prenašali vročino, mraz in pomanjkanje. Zelo so*

⁶⁷⁶ Ibid., str. 82.

⁶⁷⁷ Ibid., str. 83.

⁶⁷⁸ Ibid., str. 57.

⁶⁷⁹ Ibid., str. 57.

⁶⁸⁰ Ibid., str. 97.

⁶⁸¹ Ibid., str. 72.

⁶⁸² Ibid., str. 75, 77.

⁶⁸³ Ibid., str. 78.

⁶⁸⁴ Ibid., str. 96.

⁶⁸⁵ Ibid., str. 102.

*ljubili svobodo in niso trpeli nikakršne oblasti nad seboj.*⁶⁸⁶ *“Avari so bili zelo kruti in pri vseh sosedih osovraženi.”*⁶⁸⁷ Najbolj kritičen je do Bizantincev: *“Tako se z izrazom Bizantincev in bizantinski še danes označuje pretirana, neiskrena ljubeznivost in uglajenost, hinavščina in spletkarjenje.”*⁶⁸⁸

Tretji učbenik iz leta 1934 hvali predvsem Francoze, pri katerih ceni in povečuje predvsem njihovo revolucionarno vojsko: *“Kmetje so prišli do zemlje in tako je dobila Francija zdrav in močan kmetijski stan in v njem dobre vojake ... Te garde so se izkazale kot zelo dobra, navdušena vojska. Borile so se pojoč pesem svobode in revolucije /.../”*⁶⁸⁹

Poleg učbenikov iz 80-ih let 19. stoletja in iz leta 1934 se literarnih prijemov v opisovanju ljudstev poslužujejo tudi učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja. Ti so kritični predvsem do nemško govorečih narodov, ki so prikazani kot zatiralci Slovanov. Nemce omenjajo ti učbeniki že v zgodnjem srednjem veku (npr. *Začetek boja Zahodnih Slovanov z Nemci*⁶⁹⁰), čeprav ta izraz ne ustreza sodobnim pojmovanjem, po katerih so se narodi tudi kot politična identiteta izoblikovali šele v 19. stoletju. *Nemci* so prikazani kot stalno preteča nevarnost za svobodo slovanskih ljudstev. Gre za mitsko opozicijo med dobrim in zlim, pri čemer so Slovani vir dobrega, *Nemci* pa vir zla: *“Eno od sredstev, katera so uporabljali nemški kralji in fevdalci, da bi si podvrgli Slovane, je bilo razširjanje krščanstva med njimi. Na čelu cerkvene uprave v slovanskih deželah so bili germanski (nemški) škofi ... Moravska država se je morala trdovratno boriti z nemško grabežljivostjo.”*⁶⁹¹ *“Ob Labi so živela številna polabska plemena. Bila so najbližji sosedi Nemcev in so bilj kakor vsa druga trpela pod roparskimi napadi nemških fevdalcev. Po njih postavljeni mejni grofje so strašno zatirali Slovane. Vojne s Slovani so vojevali z zverinsko krutostjo. Henrik I. je ukazoval v zavzetih slovanskih mestih pobijati vse odrasle moške in ženske, otroke pa prodajati v sužnost. Oton I. je ukazoval pobijati ujete Slovane ali jih zverinsko pohabljeni, trgati jim jezike, izbadati oči.”*⁶⁹² Nemška nevarnost se za 19. stoletje realizira predvsem v obliki Prusije, do katere so sovjetski avtorji zelo kritični: *“Neusmiljeno izkoriščanje kmetov, vsemogočnost junkerjev, batinaška disciplina, roparska politika – to so značilne poteze pruske države.”*⁶⁹³ O združitvi nemških držav v Nemško cesarstvo navaja četrti učbenik iz leta 1947 slikovito primerjavo: *“Izmed držav, ki so stopile v sestav Nemčije, je bila največja Prusija. Vse druge so bile manjše in slabotnejše. Zato so govorili o nemškem cesarstvu, da je zveza leva s pol ducata lisic in s petnajstorico zajcev in miši /.../ Prusija je bila militaristična država, ki je zrasla v neprestanih roparskih vojnah (že v XIII. stoletju so govorili, da je za Prusijo vojna narodna obrt). Ko se je ustanovilo nemško cesarstvo, se je reakcionarni duh stare Prusije razširil na vso nemčijo. Nemško ljudstvo so vzgajali v klanjanju pred nasiljem.”*⁶⁹⁴ Negativno prikazovanje nemškega naroda se nadaljuje tudi v primeru opisa francosko-pruske vojne: *“Čeprav francosko-pruska vojna ni bila dolgotrajna, je vendar Francijo hudo prizadela. Pruska krdela so bila vdrla v deželo in vse pokončavala z ognjem in mečem. Še potem ko je bilo sklenjeno premirje, je pruska vojska ropala in uganjala nasilstva po Franciji /.../”*

⁶⁸⁶ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Zgodovina srednjega veka za II. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta, str. 12.

⁶⁸⁷ Ibid., str. 14.

⁶⁸⁸ Ibid., str. 15.

⁶⁸⁹ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Zgodovina novega veka za III. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta, str. 67-68.

⁶⁹⁰ KOSMINSKI, Evgenij Aleksevič (1948), *Zgodovina srednjega veka*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 30.

⁶⁹¹ Ibid., str. 31.

⁶⁹² Ibid., str. 32.

⁶⁹³ Ibid., str. 219.

⁶⁹⁴ GALKIN, I.S. idr. (1947), *Zgodovina novega veka 1870-1918*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 25-26.

*Oslabljena in izčrpana Francija je morala zdraviti rane, katere so ji zadali Nemci.*⁶⁹⁵ Nadaljnji razvoj v Nemškem cesarstvu je opisan še bolj kritično, saj dodaja nemški nevarnosti celo svetoven pomen, po katerem naj bi Nemčija na prelomu 19. in 20. stoletja ogrožala tudi Združene države Amerike: *“Vsenemci so se mislili lotiti celo Amerike. Brazilijo in druge dežele latinske Amerike so nameravali spremeniti v oporišče, odkoder bi začeli proti Združenim ameriškim državam boj za ameriško celino. Te blazne roparske naklepe je oznanjal znaten del nemškega tiska in v duhu teh idej so si imperialisti prizadevali – in sicer ne brezuspešno – »vzgojiti« nemški narod, zastrupljajoč zavest Nemcev s šovinizmom /.../ Nemški imperializem, ta mladi in močni ropar se je čutil prikrajšanega. Prišel je, da se izrazimo z Leninovimi besedami, k mizi, obloženi s kapitalističnimi dobrotami, ko so bili vsi prostori že zasedeni.*⁶⁹⁶

Kritičen pristop četrtega učbenika iz leta 1947 za Nemčijo in Prusijo dobi tudi svoje nasprotje, ko gre za opisovanje Rusije. V mnogih opisih omenja ta učbenik carsko Rusijo z izrazito pozitivnega vidika. Za leto 1875 v zvezi z upori balkanskih slovanskih narodov proti turškemu gospodstvu kritizira predvsem Turke in povečuje rusko intervencijo. Popolnoma prezre, da se je ruska vojska borila v bistvu za imperialistične cilje in hvali to vojsko kot hrabro in odporno: *“Turki so odgovarjali z nezaslišanimi zverinstvi: poklali so vse do zadnjega prebivalce celih vasi in naselbin. Rusija se je zavzela za uporne Slovane. Aleksander II. se je pripravljaj na vojno, da osvobodi zatirane Slovane in da okrepi ruski vpliv v slovanskih državah Balkanskega polotoka. To je imelo za Rusijo velik pomen /.../ Zdelo se je, da je po zaslugi hrabrosti in odpornosti ruskih vojakov pot turški prestolnici odprta. Toda medtem ko so bili ruski vojaki in častniki odlični, vrhovno poveljstvo ni bilo na isti višini in ni znalo zavarovati kril in prometnih zvez prodirajoče ruske vojske /.../ Toda vse te ovire je premagala odpornost, smelost in hrabrost ruskih vojakov. Herojska ruska vojska /.../”*⁶⁹⁷

Za leto 1812 v Rusiji tretji učbenik iz leta 1948 poleg tega, da hvali rusko požrtvovalnost v obrambi domovine, že navaja tudi problematiko razrednega boja: *“Nekateri kmetje so iz srda do Francozov požgali tudi svoje žito na poljih, rekoč: »Ne bodo ga dobili.« Vsepovsod se je zbudilo rodoljubje ruskega ljudstva. Vojna leta 1812 proti tujemu vdoru je zapisana v zgodovini kot domovinska vojna. V času, ko se je ljudstvo žrtvovalo za osvoboditev domovine izpod tuje zasedbe, so pa hoteli car in plemiči obdržati in povečati svojo oblast /.../ Velikansko Napoleonovo vojsko s šest sto tisoč možmi je popolnoma uničila domovinska vojna ruskega ljudstva.*⁶⁹⁸ V opisu Ruske države v 19. stoletju pa je tretji učbenik iz leta 1948 neprizanesljiv tudi do nje in z marksističnim izrazoslovjem skuša doseči sugestivno podoživljanje predvsem ruske carske oblasti kot tiranske: *“Carska Rusija je bila v času »Svete alianse« »mednarodni žandar«. V tej ogromni državi so bili začetki kapitalizma sorazmerno slabotni. Kmetje so bili vklenjeni v verige tlačanskega prava; tudi delavci so bili v znatni meri tlačani in še niso bili organizirani. V prvi polovici 19. stoletja še ni bilo v Rusiji velikih buržoaznih revolucionarnih gibanj. To je dovoljevalo carski vladi, da je po mili volji razpolagala z deželo in njenimi močmi. Rusija je imela ogromno vojsko; njeni spretni diplomati so v mnogih primerih dosegli, da je Rusija odločala o usodi Evrope.*⁶⁹⁹

⁶⁹⁵ Ibid., str. 68.

⁶⁹⁶ Ibid., str. 38.

⁶⁹⁷ Ibid., str. 120-121.

⁶⁹⁸ JEFIMOV, Aleksej Vladimirovič (1948), *Zgodovina novega veka 1789-1870*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 76-77.

⁶⁹⁹ Ibid., str. 88.

Primerjava vključevanja literarnih prvin v osnovnošolske učbenike zgodovine

Analiza je pokazala, da je vrednotenje družbenih pojavov v največji meri prisotno v učbenikih zgodovine iz 80-ih let 19. stoletja. Avtor teh učbenikov obilno uporablja pridevnike, s katerimi določen zgodovinski pojav ali zgodovinsko osebnost opredeljuje kot dober ali slab oziroma dobro ali slabo. Zgodovino prikazuje skozi črno-bela očala. Visoko vrednoti vladarje, cerkvene dostojanstvenike, zakonodajalce in vojaške poveljnike. Celotna vsebina njegovih treh učbenikov se vrti zgolj okrog vladarjev, vojskovodij in državnikov. V nobenem drugem od izbranih učbenikov nimajo posamezniki iz družbene elite tako pomembne vloge, kot prav v teh iz 80-ih let 19. stoletja.

Poleg vrednotenja posameznih oseb in pojavov pa najdemo v izbranih učbenikih tudi literarne elemente, ki z zgodovinsko znanostjo nimajo nobene zveze. Pravljice in bajke vključujejo učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja, iz leta 1934 in iz 40-ih let 20. stoletja. V teh učbenikih so literarne prvine vključene in predstavljene, kot da so se tudi v resnici zgodile, torej kot zgodovinska realnost. Učbenik iz leta 1883 navaja Biblijo kot verodostojen zgodovinski dokument, po katerem povzema celotno antično zgodovino izraelskega ljudstva in našteva njihove vladarje. Tudi učbeniku iz leta 1934 služi Stara zaveza kot relevanten zgodovinski vir, ko gre za zgodovino Izraelcev. Učbeniku iz leta 1934 služijo stare grške pripovedke kot vir zgodovinskih resnic. Grško poezijo pa primerja s srbskim ljudskim izročilom in dokazuje, da je srbska kultura dosegla prav tako visok nivo kakor starogrška oziroma jo je celo preseгла. Tudi učbenik iz leta 1946, ki je bil plod socialističnega obdobja navaja antične legende, mite in pripovedke kot zgodovinsko resnične, kar preseneča, če upoštevamo prizadevanje tega časa, da bi se množice osvobodile mitske miselnosti.

Izbrani učbeniki iz 60-ih in 80-ih let se striktno držijo pravila, da literarne dodatke, ki približajo posamezna časovna obdobja učencem, navajajo v zgodovinski čitanki in ne v učbeniku samem. Pri tem je iz predstavitve literarnih tekstov jasno razvidno, da gre za umetniške in ne znanstvene elemente. Sodobni učbeniki vključujejo literarne elemente kot literarne dodatke, da bi preko njih učencem približali način razmišljanja v določenem obdobju ali pa tudi način vsakdanjega življenja in čustvovanja ljudi v preteklosti. V teh primerih so literarni viri navedeni kot literarni in ne kot zgodovinske resnice. Takšno vključevanje literarnih elementov v učbenike je dobrodošlo, saj poživi učbeniški tekst in učencem omogoča bolj nazorne predstave o preteklosti. Neprimerno pa je vključevanje bajk in pravljic kot zgodovinskih resnic, kar najdemo v starejših učbenikih.

V izbranih učbenikih najdemo tudi literarne opise posameznih zgodovinskih osebnosti, ki se najpogosteje pojavljajo v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja in do 60-ih let 20. stoletja. V izbranih učbenikih, ki so izšli kasneje, so literarni opisi osebnosti le še izjema oziroma jih sploh več ne najdemo. Primerjava literarnih opisov osebnosti v posameznih učbenikih je pokazala, da je tako v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja, kakor tudi v socialističnih učbenikih iz 40-ih let 20. stoletja, moč najti največ opisov osebnosti iz evropske zgodovine. Učbeniki iz leta 1934 in učbeniki iz 60-ih let pa poleg teh vključujejo tudi literarne opise zgodovinskih osebnosti jugoslovanskega območja. Avtorja učbenikov iz 80-ih let 19. stoletja in iz leta 1934 se posvečata predvsem vladarskim osebnostim, medtem ko učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja vključujejo tudi nekatere druge politične osebnosti ter njihove literarne opise, pri tem gre zlasti za voditelje delavskega gibanja, pa tudi za papeže, ministre itd.

Pri vladarjih avtor učbenikov iz 80-ih let 20. stoletja najbolj ceni vojaške zmage v kombinaciji z osebno nadarjenostjo, ponižnostjo, delavnostjo, zmernostjo in skromnostjo, najbolj jim pa zameri njihovo razuzdanost, napuh, gizdavost, ošabnost, lahkomiselnost in krivoverstvo. S podrobnejšim opisovanjem teh lastnosti poskuša avtor učbenikov iz 80-ih let 19. stoletja učencem privzgojiti določene vrednote. Pokaže jim katere lastnosti so slabe in katere dobre, torej katere lastnosti morajo tudi učenci sami oblikovati, če se hočejo zgledovati po imenitnih vladarjih.

Avtor učbenikov iz leta 1934 najde največ pozitivnih vrednot pri vladarjih iz zgodovine jugoslovanskega prostora. Pozitivne osebnostne lastnosti, ki pri likih učbenikov prevladujejo, so predvsem vojaška sposobnost in bojevitost, žrtvovanje za blaginjo naroda ter žrtvovanje za osvoboditev naroda.

Učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja med osebnostnimi lastnostmi opisujejo predvsem negativne lastnosti za razliko od starejših učbenikov, kjer je večji poudarek na opisovanju pozitivnih človeških lastnosti in vrednot. Socialistični učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja grajajo predvsem značajske lastnosti evropskih vladarjev, med katere sodijo despotsko vedenje, zaničevanje ljudi, topoglavost in neumnost, egoizem, razuzdanost, nepriljudnost, nasilje nad drugače verujočimi, častihlepnost. Kot dobre lastnosti pa so pri posameznikih in posameznicah opisane delavnost, energičnost, žrtvovanje za ljudske množice, priljubljenost pri množicah. Od pozitivnih oseb najbolj izstopa opis Marxa. Sovjetski avtorji so kritični do socialistov, krščanskih socialistov, revizionistov in drugih pripadnikov levičarsko naravnanih političnih gibanj, ki se niso povsem ujemala s pojmovanji Marxa in Engelsa.

Učbeniki iz 60-ih let 20. stoletja kot pozitivne osebnostne vrednote navajajo delavnost in bojevitost s ciljem uresničevanja blagostanja človeške družbe. Grajajo pa krutost in mržnjo vladarjev do svojega ljudstva. V ostalih izbranih učbenikih se literarni opisi posameznih osebnosti ne pojavljajo več.

V učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja, iz leta 1934 in iz 40-ih let 20. stoletja najdemo tudi literarne opise posameznih ljudstev, česar v mlajših izbranih učbenikih ni zaslediti. V literarnih opisih ljudstev prednjačijo predvsem učbeniki iz leta 1934 in iz 40-ih let 20. stoletja, medtem ko je opisov ljudstev pri v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja bistveno manj.

Literarni opisi ljudstev v učbenikih iz leta 1934 temeljijo na črno-belem prikazovanju. Opevana je predvsem moč majhnih narodov in majhnih vojska, domoljubje, patriotizem in svoboda. Učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja so kritični predvsem do nemško govorečih narodov, ki so prikazani kot zatiralci Slovanov. Nemce omenjajo ti učbeniki že v zgodnjem srednjem veku, čeprav ta izraz ne ustreza sodobnim pojmovanjem, po katerih so se narodi tudi kot politična identiteta izoblikovali šele v 19. stoletju. *Nemci* so prikazani kot stalno preteča nevarnost za svobodo slovanskih ljudstev. Gre za mitsko opozicijo med dobrim in zlim, pri čemer so Slovani vir dobrega, *Nemci* pa vir zla. Nemška nevarnost se za 19. stoletje realizira predvsem v obliki Prusije, do katere so sovjetski avtorji zelo kritični, nadaljnji razvoj v Nemškem cesarstvu je opisan še bolj kritično, saj pripisuje nemški nevarnosti celo svetoven pomen, po katerem naj bi Nemčija že na prelomu 19. in 20. stoletja ogrožala tudi Združene države Amerike. Medtem, ko je Nemčija opisana izrazito negativno, pa je Rusija, njeno požrtvovalno ljudstvo in njena vojska opevana in izrazito pozitivno prikazana celo v primerih, ko se je borila za imperialistične cilje. Šele v prikazu ruske carske oblasti najdemo tudi grajanje na račun Rusije.

Literarni elementi so navzoči predvsem v izbranih učbenikih, ki so izšli konec 19. in v prvi polovici 20. stoletja. V kasnejših učbenikih pa je bilo to preseženo. V njih so literarni teksti prikazani kot literarni in ne več kot zgodovinske resnice, kar ocenjujem kot pomemben korak k demitologizaciji šolske zgodovine.

Vrednotenje slovenske in jugoslovanske zgodovine

Poimenovanje srednjeveških prebivalcev ozemlja današnje Slovenije

V poimenovanju srednjeveških prebivalcev današnjega slovenskega prostora opazimo predvsem veliko terminološko zmedo in nedoslednost v večini učbenikov. Drugi učbenik iz leta 1886 v okviru srednjeveške zgodovine govori o *Slovenih* in o *slovanskih Korotanih*. Prednike Slovencev prikazuje kot krotko ter trpeče ljudstvo, ki je izgubilo svojo samostojnost in bilo podložno tujcem: “*Ta prekrotki slovanski narod je premnogo trpel v novih bivališčih. Najprej so ga podjarmili surovi Obri. Tega jarma jih je za nekaj časa rešil Samo, ki je tudi Slovincem vladaril. Po njegovi smrti jim je vladarila posebna knežja rodbina, ki se je morala bojevati z Obri, poslej pa z Bavarci. Ti Nemci so bili uže takrat najhujši sovražniki Slovincem /.../ Tekom srednjega veka se je sprva kaj obširna slovenska domovina močno skrčila.*” Zanimivo je, da od vseh Slovanov drugi učbenik iz leta 1886 samo za Slovence uporabi pridevnik, ki se nanaša na njihov (*prekrotki*) značaj. Pri vseh drugih našteva zgolj dogodka, izgubo samostojnosti, njihove lastne vladarje, pri Slovincih pa se mu zdi pomembno poudariti njihovo trpljenje, njihove sovražnike (*Nemci*) in delno izgubo njihove *domovine*.⁷⁰⁰ V kasnejših učbenikih tako izrazito literarnih opisov slovenskih prednikov ni več, ostajajo pa terminološke razlike.

Drugi učbenik iz leta 1934 podobno kot učbenik iz leta 1886 omenja *Slovence* že v zgodnjem srednjem veku. Za prostor Panonije v zgodnjem srednjem veku pa omenja *panonske Slovane*. Poleg tega govori tudi o *karantanskih Slovincih*.⁷⁰¹

Več učbenikov uporablja izraz *naši predniki*. Tega najdemo v prvem učbeniku iz leta 1962, v prvem učbeniku iz leta 1985, v drugem sodobnem učbeniku Modrijana in DZS. V 80-ih letih se uveljavi izraz *alpski Slovani*, ki ga najdemo tudi v sodobnih učbenikih. Zanimivo pa je, da se izraz *karantanski Slovenci* uveljavi že v učbeniku iz leta 1934 in ga najdemo tudi v sedemdeset let mlajšem učbeniku iz leta 2004.

Izraz *predniki Slovencev* je bil v učbenike uveden v 80-ih letih in podoben izraz srečamo tudi v sodobnih učbenikih: *slovenski predniki*. V osemdesetih letih je bil uveden tudi izraz *Alpski Slovani* in ga najdemo tudi v sodobnih učbenikih obeh založb.

Problematika poimenovanja prebivalcev zgodnjersrednjeveškega prostora odraža predvsem projiciranje nacionalnih predstav in pojmov 19. in 20. stoletja nazaj v čas, ki modernih nacionalnih opredeljevanj in samooznačevanj še ni poznal. Samo na tak način je lahko nastala besedna zveza *Karantanski Slovenci* in le tako se izraz *Slovinci* uporablja že za zgodnjersrednjeveško zgodovino. Preseneča predvsem dejstvo, da besedno zvezo *Karantanski Slovenci* najdemo še v sodobnih učbenikih zgodovine, čeprav je sodobno zgodovinopisje

⁷⁰⁰ JESENKO, Janez (1886), *Občna zgodovina. Drugi del: Srednji vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna, str. 30-32.

⁷⁰¹ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Pregled kulturne in gospodarske zgodovine: obče in jugoslovanske: za IV. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta, str. 67-71.

predvsem po zaslugi Petra Štiha opozorilo na problematiko vnašanja nacionalnih predstav in pojmov v zgodnjerednjeveško zgodovino.⁷⁰²

Po drugi strani pa velja opozoriti, da medtem ko gre v zvezi z omenjanjem Slovencev v srednjeveškem obdobju za precejšnjo terminološko zmedo v učbenikih, le te ni moč najti v zvezi z nobenim drugim narodom, saj se narodi kot so Srbi, Hrvati, Nemci itd. povsod imenujejo le tako in ne npr. predniki Srbov, Hrvatov in Nemcev.

Tabela 21 prikazuje izraze, s katerimi so poimenovani zgodnjerednjeveški prebivalci današnjega slovenskega prostora v izbranih slovenskih učbenikih zgodovine od konca 19. do začetka 21. stoletja na Slovenskem.

⁷⁰² ŠTIH, Peter (2002), Nacionalizacija zgodovine in nastanek sovražnih predstav o sosedih, Slovensko-nemški (avstrijski) primer, v: *Avstrija-Slovenija, Preteklost in sedanjost*, Ljubljana-Celovec: Cankarjeva založba-Založba Wieser, str. 35-46.

Tabela 21: Poimenovanje zgodnesrednjeveških prebivalcev današnjega slovenskega prostora

leto izdaje učbenika/ prebivalci	1886	1934	1946-1949	1962	1985	2004 Modrijan	2004 DZS
zgodnje-srednjeveški prebivalci današnjega slovenskega prostora	<i>Slovenci,</i>	<i>Slovenci,</i>	-	<i>Panonski Slovenci,</i>	<i>Slovenci</i>	<i>Predniki Slovencev</i>	<i>slovenski predniki,</i>
	<i>slovanski Korotani</i>	<i>Karantanski Slovenci</i>		<i>Karantanski Slovenci,</i>	<i>Karantanci,</i>	<i>Karantanci, Karniolci,</i>	<i>Karantanski Slovenci, Karantanci</i>
				<i>naši predniki</i>	<i>naši predniki,</i>	<i>naši predniki,</i>	<i>naši predniki,</i>
					<i>Alpski Slovani,</i>	<i>alpski Slovani,</i>	<i>alpski Slovani</i>
					<i>predniki slovenskega ljudstva</i>	<i>novi prišleki</i>	

Zgodnjesrednjeveške kneževine

Karantanija je omenjena v vseh izbranih učbenikih razen v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja in 40-ih let 20. stoletja. Učbeniki iz 40-ih let se namreč z zgodovino Slovencev sploh ne ukvarjajo, kar je nedvomno posledica tega, da gre za prevode sovjetskih učbenikov. Drugi učbenik iz leta 1886 pa omenja v zvezi z zgodnjesrednjeveško zgodovino Karantanije Koroško v *Pregledu zgodovine Avstrijskih dežel*, kjer pravi, da je “ime dobila od slovanskih Korotanov, ki so imeli lastne slovenske kneze. Ti so poslej močno trpeli obrovске in frankovske sile. Po zmagi Karla Velikega nad Obri prišlo je Koroško pod neposredno frankovsko oblast ter je dobilo mnogo nemških naslednikov. Korotanci so sicer obdržali domače poglavarje, kneze in župane, pa te so kraljevi bavarski namestniki nadzorovali.”⁷⁰³

Za razliko od učbenika iz leta 1886 se drugi učbenik iz leta 1934 slovenski zgodovini posveti v veliko večji meri. Pri obravnavi srednjeveškega obdobja uporablja pojme, ki jih kasnejši učbeniki ne navajajo več. V podtemi *Slovenci v dobi domačih vojvod* pravi učbenik iz leta 1934, da so “Slovenci najzapadnejša veja južnih Slovanov.”⁷⁰⁴ Samo je omenjen kot prvi slovenski kralj, ki pa je bil frankovskega rodu. Borut pa je omenjen kot karantanski vojvoda. Ustoličevanje navaja kot ustoličenje slovenskih vojvod, ki se je odvijalo v času narodnih vojvod in se je ohranilo tudi še pozneje za časa nemških vojvod.⁷⁰⁵

Terminološka zmeda se nadaljuje tudi v učbenikih iz 60-ih let. Prvi učbenik iz leta 1962 piše o Karantaniji, da je bila zveza slovenskih plemen v alpskem svetu in prva slovenska država.⁷⁰⁶ Za Spodnjo Panonijo pa navaja, da je bila neodvisna država Slovencev oziroma slovenska kneževina.⁷⁰⁷ “Potem, ko so Slovenci izgubili domače kneze /.../ so se morali doslej svobodni slovenski kmetje z zemlje umakniti, ali pa so postali podložniki zemljiškega gospoda /.../”⁷⁰⁸ Prvi učbenik iz leta 1962 prvi sploh omenja Spodnjo Panonijo v zvezi z zgodnjesrednjeveško zgodovino slovenskega prostora in jo potem omenjajo tudi vsi mlajši učbeniki. Prvi učbenik iz leta 1985 jo poimenuje zadnja slovenska samostojna kneževina in v zvezi z njo omenja, da sta na to ozemlje Pribina in Kocelj naseljevala “tudi Slovence, zaradi česar se je slovanski živelj v Spodnji Panoniji močno okreplil.”⁷⁰⁹ Drugi Modrijanov sodobni učbenik v zvezi s Spodnjo Panonijo omenja le še slovansko bogoslužje Konstantina in Metoda, nikjer pa ne omenja, da bi šlo za slovensko državo.⁷¹⁰ Podobno ravna tudi drugi sodobni učbenik DZS, ki omenja v zvezi s Spodnjo Panonijo, da so njeni prebivalci govorili soroden jezik kot Karotanci, ter slovansko bogoslužje.⁷¹¹

Zgodnjesrednjeveško kneževino Karniolo omenja le drugi Modrijanov sodobni učbenik, drugi sodobni učbenik DZS pa ima na zemljevidu označeno Grofijo ob Savi.

Zgodnjesrednjeveški kneževini Karantanija in Spodnja Panonija se v večini izbranih učbenikov razglašata za slovenski. Tudi sodobna izbrana učbenika ne upoštevata dejstva, da

⁷⁰³ JESENKO, Janez (1886), *Občna zgodovina. Drugi del: Srednji vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna, str. 46-47.

⁷⁰⁴ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Zgodovina srednjega veka za II. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta, str. 18.

⁷⁰⁵ Ibid., str. 19.

⁷⁰⁶ METELKO, Antonija (1962), *Zgodovina za šesti razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 72.

⁷⁰⁷ Ibid., str. 77-78.

⁷⁰⁸ Ibid., str. 79.

⁷⁰⁹ BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1985), *Zgodovina za 6. razred*, Ljubljana: DZS, str. 86.

⁷¹⁰ SIMONIČ, MERVIC Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 156.

⁷¹¹ JANŠA-ZORN, Olga, MIHELIČ, Darja (2004), *Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 142.

zgodnjesrednjeveških fevdalnih tvorb ni moč opredeljevati kot slovenskih, saj še niso mogle imeti nacionalne narave. Narodi kot posebne jezikovne in kulturne skupnosti v tistem času še niso obstajali. V prikazu dogajanja na Balkanu v zgodnjem srednjem veku Modrijanov učbenik uporabi izraze kot so: *hrvaška plemena, neodvisna srbska plemena*, pri oblikovanju dežel na Slovenskem pa govori o *nemški dinastiji Habsburžanov*.⁷¹²

Mit o tisočletnem slovenskem podložništvu in o Slovencih kot narodu kmetov

V zvezi s srednjeveško kolonizacijo in v zvezi z izgubo samostojnosti zgodnjesrednjeveških kneževin, ki so bile vključene v frankovsko državo, najdemo v izbranih učbenikih mit o tisočletnem slovenskem podložništvu in o namerni kolonizaciji s ciljem ponemčevanja slovenske zemlje. Najmočneje in najbolj izrazito je ta mit prisoten v učbeniku drugem učbeniku iz leta 1934. Proces srednjeveške kolonizacije na ozemlju Vzhodnih Alp opiše takole: *“mesto domačega plemstva je prišlo tuje nemško plemstvo in začelo se je ponemčevanje dežele /.../ Ti tuji gospodarji so naseljevali na svojih posestvih Nemce in tako še bolj ponemčevali Slovenijo.”*⁷¹³ V zvezi s Slovenci v zgodnjem srednjem veku v panonskem prostoru omenja učbenik iz leta 1934 tudi dogodek, ki ima po njegovem mnenju svetovno-zgodovinski pomen: *“S prihodom svetega Cirila in Metoda se je izvršil v Podunavju dogodek svetovno-zgodovinskega pomena: nastala je slovenska nadškofija od Morave do Srema, ki je vpeljala slovansko bogoslužje in slovansko knjigo. Samostojna slovenska kneževina je bila v zvezi z Veliko Moravsko. Tako so postali Slovenci politično in cerkveno neodvisni, nemška kolonizacija pa je prenehala. S propastjo Koclja je izginula zadnja svobodna slovenska kneževina, z njo pa cerkev, ki je opravljala službo božjo v slovanskem jeziku. Mnogoobetajoče začetke duhovnega in književnega edinstva Južnih Slovanov so zatrle politične prilike in nemški dotok se je vrgel zopet na Panonijo.”*⁷¹⁴ Učbenik iz leta 1934 ne omenja zgolj izgube neodvisnosti Slovencev, ampak pripiše srednjeveškemu dogodku pomen, ki izhaja iz političnih razmer 20. stoletja. Delovanje svetega Cirila in Metoda naj bi zagotavljalo enotnost knjižnega jezika južnih Slovanov, ki pa naj bi bila nasilno prekinjena zaradi nemških interesov. Učbenik meni, da je bil glavni cilj srednjeveške kolonizacije širjenje nemštva, torej germanizacija ozemlja, ki so ga že poselili Slovenci.

Izguba *narodnih vojvod* je pri Slovencih, po učbeniku iz leta 1934, povzročila, da so postali narod kmetov. V okviru opisa gospodarskih razmer ob koncu srednjega veka piše o neuničljivem slovenskem kmetu: *“Slovenski kmet je v srednjem veku kljub ponemčenemu plemstvu in meščanstvu vzdržal na svoji zemlji. Vzdržal je pod avarskim, madžarskim in germanskim jarmom, niso ga uničila turška ropanja in ubijanja, ne velike prirodne nesreče, ne tuja kolonizacija, ne večkratna delitev slovenske zemlje. Na cesti milijonskih narodov, brez lastne države, osiromašen in pod različnimi gospodarji, se je ohranil, dasi so se meje njegove zemlje skrčile.”*⁷¹⁵ Učbenik iz leta 1934 povečuje pomen kmetov za slovenski narod: *“Socialne in politične reforme, ki sta jih izvedla Marija Terezija in Jožef II. /.../ so posebno olajšale položaj kmetov in s tem okrepile slovensko narodno moč, ker se je slovenska*

⁷¹² Ibid., str. 144-148

⁷¹³ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Zgodovina srednjega veka za II. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta, str. 97-98.

⁷¹⁴ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Pregled kulturne in gospodarske zgodovine: obče in jugoslovanske: za IV. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta, str. 71.

⁷¹⁵ Ibid., str. 95.

*narodnost najbolj ohranila na deželi, ko so bila mesta in višje družabne plasti večinoma ponemčene.*⁷¹⁶

Izguba neodvisnosti obeh slovenskih kneževin v zgodnjem srednjem veku je za Slovence po učbeniku iz leta 1934 pomenila hude posledice, ki so segle celo v 19. stoletje: *“Pri Slovencih ni bilo narodnega plemstva niti meščanstva. Kmet je bil neuk in brez narodne zavesti. Pri njih tudi ni bilo narodnega življenja kakor pri Hrvatih v saboru. Napoleonova Ilirija je vzbudila zavest samo med redko inteligenco /.../ Revolucionarno 1848. leto je dohitelo Slovence brez skupnega programa in brez močne politične zavesti.”*⁷¹⁷ Mit o slovenski manjvrednosti razvija učbenik iz leta 1934 naprej, dokler ne pride do točke, ko se Slovenci odločijo za združitev z drugimi južnimi Slovani in za osvoboditev izpod tisočletnega nemškega jarma: *“Tisočletna nemška oblast je izbrisala sleherni spomin na nekdanje samostojne slovenske države. V narodu ni živela ideja o narodni državi kakor v narodu v srbskih in hrvaških deželah. Zato v času revolucionarnih let 1848-1849 Slovenci niso mogli kakor drugi slovanski narodi v Avstriji postaviti zahteve, da se zedinijo v avtonomno upravno celino. Narodna zavest se je pri Slovencih gojila bolj s kulturnim kakor s političnim delom /.../ V šestdesetih letih je začela mladina tudi v Sloveniji poudarjati narodno idejo in zahtevati združitev vseh slovenskih dežel, ki so bile razdeljene na več zgodovinskih pokrajin. Pričeli so celo zahtevati priključitev k Hrvaški /.../ Slovenci so morali zdržati težke borbe z Nemci za ohranitev svoje narodnosti /.../ Ali mladina ni verovala, da bi južni Slovani mogli biti svobodni v habsburški državi in je zato vedno bolj širila idejo, da se južni Slovani popolnoma osvobodijo tuje oblasti in zedinijo.”*⁷¹⁸

Mit o tisočletnem slovenskem podložništvu prevzema tudi prvi učbenik iz leta 1962. Podtemo naslovi izrazito v smislu mita o slovenskem podložništvu tujcem: *Tuji fevdalci so zavladali na Slovenskem.*⁷¹⁹ Učbenik obžaluje izgubo karantanske samostojnosti, zaradi česar naj bi *“Slovenci izgubili velik del svojega vladajočega razreda.”*⁷²⁰ Dogajanje v Spodnji Panoniji potem ko so Slovenci izgubili domače kneze v Karantaniji oceni kot *zadnji poskus samostojnega življenja Slovencev.*⁷²¹

Posledica izgube samostojnosti pa naj bi bila po učbeniku iz leta 1962 tudi namerna germanizacija Karantanije: *“S krščanstvom in tujo oblastjo se je krepil frankovski in bavarski, to je nemški vpliv v Karantaniji.”*⁷²² Posledica širitve nemškega vpliva v Karantaniji naj bi bila izguba nacionalnega ozemlja: *“Slovensko ozemlje se je na ta način krčilo in do konca 15. stoletja smo izgubili dve tretjini ozemlja, ki so ga zasedli naši predniki ob naselitvi.”*⁷²³ Nov udarec slovenskemu narodu pa naj bi po pisanju učbenika iz leta 1962 pomenilo oblikovanje dežel: *“Dežele so slovensko ljudstvo razcepile. Ime Karantanija in Karantanci se je izgubljalo, za Slovence so se uveljavljala deželna imena: Korošci, Štajerci, Kranjci, Istrani.”*⁷²⁴

Značilnost fevdalizma na Slovenskem pa je bila po pisanju učbenika iz leta 1962: *“Ves višji družbeni razred, to je plemiči in škofje so bili tujci, Nemci. Redki slovenski velikaši, ki so še*

⁷¹⁶ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Zgodovina novega veka za III. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta, str. 56.

⁷¹⁷ Ibid., str. 97.

⁷¹⁸ Ibid., str. 114.

⁷¹⁹ METELKO, Antonija (1962), *Zgodovina za šesti razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 79.

⁷²⁰ Ibid., str. 75.

⁷²¹ Ibid., str. 79.

⁷²² Ibid., str. 74.

⁷²³ Ibid., str. 81.

⁷²⁴ Ibid., str. 81.

ostali po izgubi svobode, so se med tujimi fevdalci ponemčili. Slovenci so tako izgubili domače plemstvo, svoj vodilni družbeni razred. Poslej so bili potisnjeni v razred podložnikov. Slovenec in kmet na Slovenskem pomeni dolga stoletja skoraj isto /.../ Ker so bili Slovenci dolga stoletja podrejeni, niso mogli kulturno napredovati tako, kakor bi sicer.”⁷²⁵

Drugi učbenik iz leta 1986 skuša vrniti slovenskemu jeziku čast in veljavo in za Marka Pohlina zapiše, da je *“leta 1768 napisal slovnico »kranjskega jezika« in v njej zapisal, naj se Slovenci ne sramujejo svojega jezika, naj se ga uče in naj ga ne zaničujejo, saj je častit in star kakor drugi jeziki.”*⁷²⁶ V primerjavi s Hrvati in Srbi v 19. stoletju pa po mnenju učbenika iz leta 1986 Slovenci le niso imeli močnega narodnega gibanja: *“Sestavili so program, ki je ohranil veljavo tudi v vseh naslednjih desetletjih, vendar so bili za širši in učinkovitejši nastop še premalo pripravljeni. Mnogo večjo veljavo je imelo narodno gibanje pri Hrvatih in vojvodinskih Srbih, zlasti zaradi vojske, ki so jo imeli.”*⁷²⁷ Ne glede na to, pa *“so Slovenci v času obnove ustavnega življenja do začetka prve svetovne vojne mnogo pridobili. Postali so povsem razvit narod z razvito kulturo, znanostjo in umetnostjo, z docela izoblikovanim jezikom, z velikim številom pismenih. Imeli so veliko gospodarskih, političnih in športnih društev. Niso pa še dosegli enakopravnosti.”*⁷²⁸

Drugi učbenik iz leta 1963 podobno kot učbenik iz leta 1986 prekine s poniževanjem slovenskega naroda kot manjvrednega in kulturno zaostalega (kakršnega najdemo v učbenikih iz leta 1934) in navaja za 19. stoletje, da se je slovenska narodna zavest širila tudi na meščanstvo: *“Prešeren je s svojimi pesmimi dokazal, da slovenski jezik ne zaostaja za knjižnimi jeziki drugih evropskih narodov. Po zaslugi Prešernovega kroga se je odslej mogla pisati tudi znanstvena in umetniška literatura v slovenskem jeziku. Tako se je slovenski jezik uveljavil med meščani, s tem pa se je utrjevala povezanost Slovencev ne glede na meje fevdalnih pokrajin.”*⁷²⁹ Po drugi strani pa ostaja tudi učbenik iz leta 1963 zvest opredeljevanju slovenskega naroda kot podrejenega, saj kot najpomembnejše izročilo Ivana Cankarja za prihodnost slovenskega naroda navaja njegov izrek: *“«Na tebi, na tvojih plečih, na plečih delavca proletarca, leži bodočnost slovenskega naroda, naroda proletarca.»”*⁷³⁰ Ta izrek skuša osvetliti z razlago, da *“je prihodnost slovenskega naroda zvezana z zmago delavskega razreda.”*⁷³¹

V učbenikih iz socialističnega obdobja ima mit o podrejenem položaju slovenskega naroda in o njegovem kmečko-delavskem značaju drugačno vrednostno konotacijo kot to velja za učbenike iz drugih režimov. Socialistični učbeniki pripisujejo podrejenim družbenim razredom in narodom pozitivno vlogo in jim pripisujejo mesijansko bodočnost v smislu narodne in razredne osvoboditve z revolucijo.

Mit o namerni kolonizaciji s ciljem ponemčevanja slovenske zemlje uvaja tudi prvi učbenik iz leta 1985 in eno od podtem naslovi: *Kolonizacija in ponemčevanje slovenske zemlje.*⁷³² Proces srednjeveške kolonizacije opredeljuje takole: *“Nemški fevdalci so na slovensko ozemlje naseljevali svoje podložnike. Možnosti za to je bilo dovolj, saj so bili Slovenci redko*

⁷²⁵ Ibid., str. 80.

⁷²⁶ GESTRIN, Ferdo & MELIK, Vasilij (1986), *Zgodovina za 7. razred*, Ljubljana: DZS, str. 21.

⁷²⁷ Ibid., str. 68.

⁷²⁸ Ibid., str. 108.

⁷²⁹ GROBELNIK, Ivan (1963), *Zgodovina za sedmi razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 36.

⁷³⁰ Ibid., str. 75.

⁷³¹ Ibid., str. 75.

⁷³² BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1985), *Zgodovina za 6. razred*, Ljubljana: DZS, str. 89.

poseljeni.”⁷³³ Navede pa tudi pozitivno posledico te kolonizacije: “Tujci so uvedli tudi naprednejše poljedelstvo.”⁷³⁴ Nadalje obžaluje ozemeljske izgube Slovencev zaradi srednjeveške kolonizacije: “Tako smo Slovenci izgubili vsaj 36 tisoč km² ozemlja, ki so ga poselili Nemci.”⁷³⁵ Ozemeljske izgube beleži tudi v 20. stoletju. Ob opisu koroškega plebiscita iz leta 1920 poimenuje Koroško zibelka slovenstva, ki je bila izgubljena.⁷³⁶ Gre za v preteklost preneseno slovenizacijo, saj izgubljeno ozemlje v srednjem veku še nikakor ni moglo imeti nacionalnega značaja, ki je posledica novejšje zgodovine. Ta slovenizacija in obžalovanje ozemeljskih izgub velja tudi za Spodnjo Panonijo: “Spodnja Panonija je bila za Slovence izgubljena predvsem zaradi vdora Madžarov (Ogrov). V Panonski nižini smo izgubili okoli 10 tisoč kvadratnih kilometrov ozemlja, slovenska zemlja od Ptuja, Celja in Ljubljane do Gorice in Furlanije pa je bila opustošena /.../”⁷³⁷

Avtorja prvega učbenika iz leta 1985 v svojem učbeniku navajata tudi mit o tisočletnem slovenskem podložništvu in v okviru podteme *Izguba karantanske samostojnosti* zapišeta: “Slovenskega kneza je zamenjal tujec. Frankovski kralj je začel deliti zemljo frankovskim fevdalcem, ki so preprečili nastanek in razvoj slovenskih fevdalcev. Slovenci so za dolga stoletja izgubili samostojnost. Začelo se je obdobje fevdalizma po frankovskem vzorcu. Slovenci so postali podložniki. Šele v 15. in 16. st. so se slovenski podložniki uprli tujim izkoriščevalcem. Zgodovina slovenskega naroda je bila nadaljnjih 1000 let predvsem zgodovina slovenskih kmetov – podložnikov.”⁷³⁸ Učbenik iz leta 1985 prevzema zaničevalno predstavo o slovenski zgodovini, po kateri je t.i. »slovensko« plemstvo po propadu Karantanije postopoma izginilo, na slovensko ozemlje pa so se z uveljavitvijo frankovskih oblik fevdalizma preselili tuji fevdalni gospodje, ki so zavladali nad slovenskimi kmeti. Novo naseljene tuje plemiške rodbine naj bi bile zvečine nemške in zato naj bi imel konflikt med plemstvom in slovenskimi podložniki tudi nacionalno naravo. Gre za predstavo, ki je produkt 19. stoletja, v katerem je slovensko meščanstvo pozivalo k boju proti tisočletnemu podložništvu in narodni osvoboditvi, ter jo je deloma v 20. stoletju prevzelo tudi zgodovinopisje.⁷³⁹

V duhu komunistične ideologije pripisuje prvi učbenik iz leta 1985 kmečkim uporom prav posebno vlogo v slovenski zgodovini in v osvobajanju slovenskega ljudstva: “Čeprav kmečki upori niso uspeli, so prelomnica v naši zgodovini. Prvič po šestih stoletjih so se Slovenci uprli fevdalnemu redu. S tem so ustvarili temelje svobodnemu slovenskemu narodu.”⁷⁴⁰

Za osvoboditev slovenskega naroda so po učbeniku iz leta 1985 poskrbeli protestanti, njihovo delo pa so nadaljevale prihodnje generacije: “Slovenski protestanti so bili delavni ... Poznejšemu slovenskemu narodnostnemu boju so dali orožje, s katerim so narodni buditelji v 18. st. nadaljevali boj za kulturno osvoboditev in združitev slovenskega ljudstva.”⁷⁴¹ Pravo svobodo pa je Slovincem dal šele narodnoosvobodilni boj v času druge svetovne vojne. Za NOB piše učbenik iz leta 1985: “Slovenci smo v tem boju dali časten delež. Nismo čakali, da bi nam drugi krojili usodo. Dosegli smo svojo suverenost in lastno državnost. Grozilo nam je

⁷³³ Ibid., str. 91.

⁷³⁴ Ibid., str. 91.

⁷³⁵ Ibid., str. 92.

⁷³⁶ BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1990), *Zgodovina za 8. razred*, Ljubljana: DZS, str. 22.

⁷³⁷ BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1985), *Zgodovina za 6. razred*, Ljubljana: DZS, str. 88.

⁷³⁸ Ibid., str. 85-86.

⁷³⁹ O slovenski zgodovinski mitologiji piše Peter Vodopivec v: VODOPIVEC, Peter (2003), *Zgodovinski miti in šolska zgodovina*, v: *Vloga mitov pri poučevanju slovenske zgodovine*, Ljubljana: Društvo učiteljev zgodovine Slovenije, str. 6-14.

⁷⁴⁰ BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1985), *Zgodovina za 6. razred*, Ljubljana: DZS, str. 151.

⁷⁴¹ Ibid., str. 154.

*narodno uničenje, z narodnoosvobodilnim bojem pa smo stopili na pot svobodnega življenja.*⁷⁴²

Nacionalno opredeljevanje srednjeveške zgodovine se vleče tudi v sodobne učbenike. Drugi Modrijanov sodobni učbenik je sicer korekten glede rabe izrazov, ki zadevajo slovenske prednike, po drugi strani pa govori o *nemških vladarjih*, ki so “*podeljevali zemljo velikim cerkvenim in posvetnim fevdalcem.*”⁷⁴³ Podobno velja tudi za drugi sodobni učbenik DZS, ki govori o nemški državi za 9. stoletje: “*Na pragu zadnje četrtine 9. stoletja je v Spodnji Panoniji znova zagospodovala nemška država.*”⁷⁴⁴

Drugi Modrijanov učbenik se uspe ogniti mitu o podložnem položaju slovenskih prednikov po izgubi karantanske samostojnosti. Korektno zapiše, da ko *Karantanci prišli v bavarsko-frankovsko odvisnost*⁷⁴⁵ in se popolnoma odreče privednikoma slovenski in nemški. Učbenik DZS pa sledi tradiciji starejših učbenikov in vključuje mit o podložnosti prednikov Slovencev in o njihovem kmečkem značaju: “*Ti zemljiški gospodje so bili tujci, ki so počasi zagospodarili nad slovansko govorečimi podložnimi kmeti, s katerimi so se stopili nekdanji svobodni karantanski odličniki.*”⁷⁴⁶

Srednjeveška kolonizacija ima v Modrijanovem učbeniku predvsem značaj ponemčevanja: “*/.../ Ponekod, npr. na koroškem, so priseljeni nemški kmetje številčno prevladali, zato se je na takih območjih začela germanizacija. Tako se je zmanjševal obseg slovenskega narodnostnega ozemlja.*”⁷⁴⁷ Tudi za visoki in pozni srednji vek operira Modrijanov učbenik z narodnostno opredeljenimi izrazi. Podtemo npr. naslovi *Oblikovanje slovenskih dežel.*⁷⁴⁸

Tudi učbenik DZS opredeljuje srednjeveško kolonizacijo v smislu spreminjanja etnične pripadnosti prebivalstva: “*Zemljiški gospodje so bili Nemci. Za pridobivanje novih poljedelskih zemljišč so /.../ pripeljali nemško govoreče kmete s svojih posesti onstran Alp.*”⁷⁴⁹

Učbenika iz leta 2004 se razlikujeta od starejših predhodnikov v vrednotenju pokristjanjenja Karantancev: Modrijanov učbenik navaja, da je sprejetje krščanske vere pomenilo, da “*so naši predniki postali del kulturnega izročila zahodne Evrope.*”⁷⁵⁰ Učbenik DZS pa navaja: “*Kršćanstvo je prineslo prevlado latinske kulture in vključitev v zahodnoevropsko civilizacijo.*”⁷⁵¹ Starejši učbeniki ne omenjajo, da je pomenilo pokristjanjenje tudi vključitev v zahodnoevropski kulturni krog. Novo vrednotenje je nedvomno posledica časa, v katerem sta

⁷⁴² BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1990), *Zgodovina za 8. razred*, Ljubljana: DZS, str. 130.

⁷⁴³ SIMONIČ MERVIC, Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 157.

⁷⁴⁴ JANŠA-ZORN, Olga, MIHELIČ, Darja (2004), *Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 142.

⁷⁴⁵ SIMONIČ MERVIC, Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 153.

⁷⁴⁶ JANŠA-ZORN, Olga, MIHELIČ, Darja (2004), *Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 141.

⁷⁴⁷ SIMONIČ MERVIC, Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 159.

⁷⁴⁸ Ibid., str. 159.

⁷⁴⁹ ZORN JANŠA, Olga, KASTELIC, Ana, ŠKRABA, Gabrijela (2004), *Spoznajmo zgodovino. Zgodovina za 6. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 158.

⁷⁵⁰ SIMONIČ MERVIC, Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 155.

⁷⁵¹ JANŠA-ZORN, Olga, MIHELIČ, Darja (2004), *Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 140.

bila učbenika napisana, saj je bil to čas vključevanja Republike Slovenije v Evropsko unijo, torej čas v katerem je bila zahodnoevropska civilizacija izrazito pozitivno vrednotena.

Drugi Modrijanov sodobni učbenik vnaša sodobno razlago stanovskega in ne narodnega pomena jezika v srednjem veku ter s tem prekinja z enačenjem Slovencev s kmeti: *“Preprost kmečki človek (na Slovenskem v srednjem veku) je negoval svojo materinščino s pripovedovanjem zgodb, pripovedk, legend in pravljic, ki so se med ljudmi ohranjale z ustnim izročilom. Zapisov v slovenščini iz tega časa ni. Izobraženci so pisali v latinskem jeziku, po 13. stoletju se je začela uveljavljati tudi nemščina. Slovenščina kot govorni jezik ni bil le jezik kmeta, govorili so jo v mestih, razumeli so jo tudi duhovniki in plemstvo.”*⁷⁵² Drugi sodobni učbenik DZS pa še enači slovenščino z jezikom kmetov in nemščino ter latinščino z jezikom tujcev: *“Jezik višjih slojev, ki so jih sestavljali tujci, je dajal pečat srednjeveški kulturi na Slovenskem /.../ Slovenščina je bila jezik podložnega kmeta, čeprav so jo govorili še po mestih in so jo razumeli tudi duhovniki in plemstvo. V pisni obliki se je uporabljala le v posameznih molitvah in v ljudskih pesmih.”*⁷⁵³

Drugi sodobni učbenik DZS opozarja na deželno zavest srednjeveških prebivalcev: *“Sredi 11. stoletja so se že kazali prvi orisi dežel Koroške, Štajerske in Kranjske. To je kasneje vplivalo na zavest tukajšnjih prebivalcev. Niso se namreč šteli za pripadnike enako govorečega ljudstva Slovencev, ampak za prebivalce koroške, štajerske, kranjske dežele, ne glede na jezik.”*⁷⁵⁴

Celjska plemiška rodbina

Učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja Celjske plemiške rodbine nikjer posebej ne omenjajo in ji ne namenjajo posebne teme. Omenja pa zadnjega Celjana Ulrika drugi učbenik iz leta 1886 v okviru teme *Avstrijske dežele* samo na kratko, češ da je Friderik IV. Habsburški po smrti Ulrika Celjskega (leta 1456) *“združil grofovino Celjsko s Štajerskim.”*⁷⁵⁵

Četrti učbenik iz leta 1934 piše o Celjskih kot o nasprotnikih Avstrije (ki dejansko takrat niti še ni obstajala) in političnem dejavniku, ki je posegal na Balkan: *“Habsburžanom so nasprotovali stanovi, ki so dosegli veliko moč, najnevarnejši pa so jim bili celjski grofje, ki so iz habsburških fevdnikov postali državni knezi. Imeli so v svoji oblasti skoro polovico slovenske zemlje, velika posestva na Hrvaškem in Ogrskem ter bili v rodbinskih in političnih zvezah s Srbijo, Hrvaško in Bosno. Propast Celjanov je preprečila nastanek države, ki je grozila, da zagozdi Avstriji pot na morje in na Balkan. Boji za celjsko dediščino uvajajo dolgotrajno dobo vojskovanja ... kakršnega slovenska zemlja že stoletja ni poznala.”*⁷⁵⁶ Razen omembe Avstrije ocenjujem opis Celjskih v učbeniku iz leta 1934 kot terminološko korekten in predvsem jedrnat. Osredotoča se na njihov političen pomen.

⁷⁵² SIMONIČ MERVIC, Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 167.

⁷⁵³ ZORN JANŠA, Olga, KASTELIC, Ana, ŠKRABA, Gabrijela (2004), *Spoznajmo zgodovino. Zgodovina za 6. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 165.

⁷⁵⁴ JANŠA-ZORN, Olga, MIHELIC, Darja (2004), *Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 149.

⁷⁵⁵ JESENKO, Janez (1886), *Občna zgodovina. Drugi del: Srednji vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna, str. 60-61.

⁷⁵⁶ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Pregled kulturne in gospodarske zgodovine: obče in jugoslovanske: za IV. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta, str. 90-91.

Prvi učbenik iz leta 1985 omenja celjske grofe kot *močno plemiško družino*, ki je imela “*prvo rodbinsko posest okrog gradu Žovneka v Savinjski dolini* in je dosegla celo čast *državnih knezov*.”⁷⁵⁷ Nikjer ni omenjeno nemško poreklo Celjskih, celotna vsebina je predstavljena terminološko korektno, opredeljen pa tudi ni širši pomen Celjskih za zgodovino in njihovo delovanje je opisano kot kratka epizoda, ki je začasno preprečila habsburžanom, da so “*utrdili posest in oblast na slovenskih tleh*.”⁷⁵⁸

Sodobna učbenika obeh založb o Celjskih govorita kot o *celjskih grofih*. Drugi Modrijanov učbenik jih obravnava v okviru podteme z naslovom *Celjski grofje* s čimer jim pripiše tudi večji pomen, saj se naslov podteme osredotoča izključno nanje. Drugi učbenik DZS pa jih opiše v okviru teme *Tekmovanje med Benetkami, Habsburžani in Celjani za oblast nad deželami*, s čimer v ospredje postavlja tekmo za oblast pred plemiškimi družinami. Drugi Modrijanov sodobni učbenik tudi posebej omenja, da se je Barbara Celjska poročila s cesarjem Sigismundom Luksemburškim in postala *nemška, češka in ogrska kraljica*, o čemer v drugem sodobnem učbeniku DZS le slutimo iz prikaza rodovnega debla. Oba učbenika vključujeta slikovit prikaz rodovnika Celjskih. Modrijanov učbenik pove tudi, da so postali Celjani *nemški državni knezi*, učbenik DZS pa da so bili povzdignjeni v *kneze, neposredno podrejene cesarju*. Pomen plemiške rodbine opredeli učbenik Modrijana takole: “*Postali so nemški državni knezi in tako tekmeci Habsburžanom, pomembni nemški plemiški rodbini, ki je leta 1273 pridobila nemško krono*.”⁷⁵⁹ Učbenik DZS navaja Celjane kot eno od številnih plemiških družin, ki se je postavila po robu Habsburžanom v njihovem prizadevanju po širjenju ozemelj. Kot še nekatere druge naj bi bila tudi ta rodbina tako močna kot so bile *prave vladarske dinastije*. O njih doda še, da so bili “*nemškega rodu /in/ so v svojih rokah združili večino slovenskega prostora /.../*”⁷⁶⁰

Prikaza Celjskih v sodobnih učbenikih obeh založb imata različne poudarke. Modrijanov učbenik posredno pripisuje tej plemiški rodbini večji pomen kot učbenik DZS. Posveti ji celotno podtemo in jo po njih naslovi, hkrati pa jih napravi za del »slovenske« zgodovine, ko ugotavlja, da so bili doma iz gradu *Žovnek v Savinjski dolini*.⁷⁶¹ Učbenik DZS pa obratno s poudarkom, da so bili Celjski *nemškega rodu* pritrjuje mitu, da so slovenskim krajem v tem času vladali tujci.⁷⁶² Pripomba o nemškem rodu Celjskih je neprimerna, saj je sodobno zgodovinopisje jasno pokazalo, da v tem obdobju niso veljala narodnostna merila, kot to velja danes. Jezik, ki ga je posamezna skupina ljudi govorila, tako ni odražal njihove narodnostne pripadnosti, temveč njihovo pripadnost socialnemu sloju oziroma stanovsko miselnost srednjeveškega človeka (intelektualci so govorili latinsko, kmetje slovensko, plemiči nemško in tudi slovensko, na obali so meščani govorili italijansko, ne glede na to, katerega *rodu* so bili).

Opis celjske rodbine je podan v učbeniku DZS precej bolj negativno in tendenciozno kot to velja za Modrijanovega. Herman II. je opisan kot *maščevalni oče z velikimi političnimi poželenji*, medtem ko v Modrijanovem učbeniku nima nobenega vrednostnega predznaka. Tudi oznaka *državni knezi* v Modrijanovem učbeniku je vrednostno precej bolj pozitivna kot

⁷⁵⁷ BOŽIČ, Branko, WEBER, Tomaž (1985), *Zgodovina 6*, Ljubljana: državna založba Slovenije.

⁷⁵⁸ Ibid., str. 90.

⁷⁵⁹ SIMONIČ, MERVIC Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 161.

⁷⁶⁰ JANŠA-ZORN, Olga, MIHELIČ, Darja (2004), *Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 151.

⁷⁶¹ SIMONIČ, MERVIC Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 160.

⁷⁶² JANŠA-ZORN, Olga, MIHELIČ, Darja (2004), *Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 151.

besedna zveza *knezi, neposredno podrejeni cesarju*, ki jo podaja Karmen Simonič Mervic.⁷⁶³ Učbeniku DZS ne moremo očitati, da skuša prikazati Celjske kot pomembne za slovensko državotvornost, saj jih označi za pripadnike nemškega rodu. Nobeden od obeh učbenikov tudi ne prikazuje Celjskih kot združevalcev slovenskega ozemlja, s čimer bi morda lahko namigoval na mit o celjski kneževini kot pramodelu oblikovanja slovenske državotvorne prihodnosti.⁷⁶⁴ Oba učbenika omenjata družinsko zgodbo, v kateri je dal Herman utopiti Veroniko Deseniško, pri čemer učbenik Modrijana dodaja, da je bila *nižja plemkinja* in tako pojasnjuje Hermanov vidik, zaradi katerega je nasprotoval poroki, medtem ko učbenik DZS tega nikjer ne omenja in tudi na ta način prispeva k negativni podobi Henrika.

Slovenska zgodovina 20. stoletja

Slovensko zgodovino 20. stoletja najdemo šele v učbenikih iz 60-ih let 20. stoletja. Učbeniki iz leta 1934 obravnavajo sicer srbsko zgodovino v času prve svetovne vojne in kratko zgodovino Jugoslavije v času med obema vojnama, slovenske zgodovine posebej pa ne podajajo. Učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja slovenske zgodovine 20. stoletja ne omenjajo.

Prikaz zgodovine 20. stoletja na Slovenskem je v izbranih učbenikih različen. Razlike nastajajo predvsem v poudarkih in selekciji historiografskega materiala, pa tudi v vrednotenju dogodkov iz tega obdobja. Za čas **prve svetovne vojne** tretji učbenik iz leta 1966 podrobno opisuje upore slovenskih vojakov v avstro-ogrski armadi. Tako podrobnega opisa vojaških uporov ne najdemo v nobenem kasnejšem učbeniku. Upori so umeščeni v podtemo z naslovom *Odmevi oktobrske revolucije pri jugoslovanskih narodih*. Opisi teh uporov vključujejo odlomke iz poslovilnih pisem vojakov njihovim materam, ki so bili obsojeni na smrt. Iz teh odlomkov razberemo predvsem, da so vojaki ravnali častno, kot slovenski junaki, ki so pripravljani umreti za *pošteno slovensko stvar*.⁷⁶⁵ Konec vojne je opisan z naslovom podteme: *Jugoslovanski narodi zlomijo avstro-ogrski jarem*. Dogajanje je podano v socialistični terminologiji. Vodilno vlogo pri ustanavljanju nove države naj bi imela *buržoazna vodstva meščanskih strank*.⁷⁶⁶ Upori slovenskih vojakov so v učbenikih iz leta 1990 in v sodobnih učbenikih le na kratko omenjeni. Tretji učbenik iz leta 1990 ne omenja več, da bi se bili uporni vojaki borili za slovensko stvar, ampak omenja le, da so vzklikali *Živela Jugoslavija!*⁷⁶⁷

Čas **med obema svetovnima vojnama na Slovenskem** je v izbranih učbenikih predstavljen z različnimi poudarki. Tretji učbenik iz leta 1966 v zvezi s primorskimi Slovenci, ki so živeli pod fašističnim režimom omenja bazoviške žrtve (iz leta 1930) poimensko, molči pa o kakršnikoli drugih oblikah odpora in upora iz slovenskih vrst proti fašistični oblasti in tudi o organizaciji TIGR.⁷⁶⁸ Tretji učbenik iz leta 1990 podrobneje opisuje ukrepe fašističnih oblasti za potujčevanje primorskih Slovencev, pa tudi ukrepe Slovencev proti fašističnemu nasilju. Omenjena je organizacija TIGR kot *ilegalna narodna organizacija za boj proti fašizmu*, bazoviške žrtve so poimensko navedene in omenjene kot člani organizacije TIGR. Omenja se

⁷⁶³ SIMONIČ, MERVIC Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 16
JANŠA-ZORN, Olga, MIHELIČ, Darja (2004), *Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 151.

⁷⁶⁴ ŽIŽEK, Aleksander (2003), Dobri grof za nas skrbijo, nas trpeti ne pustijo, v: *Vloga mitov pri poučevanju slovenske zgodovine*, Ljubljana: Društvo učiteljev zgodovine Slovenije, str. 20.

⁷⁶⁵ ŠKERL, France (1966), *Zgodovina za osmi razred osnovnih šol*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 15-17.

⁷⁶⁶ Ibid., str. 18.

⁷⁶⁷ BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1990), *Zgodovina za 8. razred*, Ljubljana: DZS, str. 8.

⁷⁶⁸ ŠKERL, France (1966), *Zgodovina za osmi razred osnovnih šol*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 36.

še delovanje komunistov v okviru protifašistične fronte in tržaški proces.⁷⁶⁹ Četrty sodobni učbenik DZS omenja dogajanje na Primorskem pod fašizmom v okviru teme »*Neodrešena Slovenija*«. Podrobno opiše ukrepe fašističnih oblasti z namenom raznarodovanja, pa tudi reakcijo Slovencev in organiziran odpor. Omenja *Zbor svečenikov sv. Pavla*, ki so ga skrivaj organizirali slovenski duhovniki z namenom ohranjanja slovenske besede. Organizacija TIGR se omenja kot posledica združevanja *liberalno usmerjene mladine*⁷⁷⁰ (tretji učbenik iz leta 1990 piše o *narodnjaški mladini*). Delovanje komunistov proti fašističnemu nasilju pa se ne omenja. Četrty sodobni učbenik Modrijana podrobno omenja ukrepe narodnega zatiranja pod fašistično oblastjo in organizacijo ukrepov odpora proti poitaljančevanju. Omenjajo se *skrivna kulturna društva*, ki so jih vodili duhovniki, *ilegalne teroristične skupine, ki so na nasilje odgovarjale z nasiljem*, med katerimi je bila najbolj znana TIGR.⁷⁷¹ Primerjava vseh treh opisov organizacije TIGR je zanimiva, zlasti v smislu uporabe besed, ki označujejo njen značaj. V učbeniku iz leta 1966 se TIGR sploh ne omenja, v učbeniku iz leta 1990 je to *ilegalna narodna organizacija za boj proti fašizmu*, v sodobnem učbeniku DZS gre za organizacijo *liberalno usmerjene mladine*, v Modrijanovem učbeniku pa za teroristično organizacijo.

Obdobje Kraljevine SHS je v tretjem učbeniku iz leta 1966 prikazano kot obdobje, ko je imela oblast *buržoazija: slovenska, hrvatska in velikosrbska*. Velikosrbska buržoazija naj bi *nenehno izigravala buržoazijo drugih narodov in vsilila svojo oblast vsej državi*. Pomembno je bilo tudi vmešavanje dvora in dvorske kamarile v politiko. Ta vpliv naj bi bil *zakulisnega značaja*. Učbenik govori o centralizmu in boju proti njemu, ter v zvezi s tem omenja, da *velesrbska buržoazija ni upoštevala obstoja makedonskega in črnogorskega naroda* in da so bile zatirane pravice Slovencev in Hrvatov. Obsežno in podrobno je obdelana zgodovina delavskega gibanja v jugoslovanski državi (Socialistična delavska stranka Jugoslavije, Centralni delavski sindikalni svet Jugoslavije, SKOJ, množične stavke, Komunistična partija Jugoslavije, uspeh KPJ na volitvah 1920, Obznana, spori v KPJ). Omenja se *lažni parlamentarizem vidovdanske ustavemonarho-fašistični režim kralja Aleksandra*,⁷⁷² *prikrito velesrbstvo*.⁷⁷³ Celotna predstavitev tega obdobja se vrti predvsem okoli dogajanja v delavskem gibanju in še posebej v komunističnih vrstah in močna je kritika vladajočega režima jugoslovanske kraljevine. Naslov tematskega sklopa, ki se nanaša na obdobje Kraljevine Jugoslavije nosi naslov: *Agonija kapitalistične Jugoslavije*.⁷⁷⁴

Tretji učbenik iz leta 1990 omenja *dolgoletne težnje jugoslovanskih narodov, da bi se združili v skupno državo* in še posebej omenja organizacijo *Preporod* kot nosilko teh zahtev.⁷⁷⁵ Deklaracijsko gibanje se omenja kot *odkrit boj slovenskega naroda za neodvisnost*.⁷⁷⁶ Zedinjenje v jugoslovansko državo pa naj bi bilo *uresničenje teženj, ki so se kazale že od ilirskega gibanja naprej*, to naj bi bila *ideja najnaprednejših ljudi* in konec obdobja ponemčevanja in madžarizacije. Rezultat plebiscita na Koroškem leta 1920 je označen poetično: *Koroška, zibelka slovenstva, je bila izgubljena*.⁷⁷⁷ Posebna tema je namenjena obravnavi *revolucionarnega gibanja v Kraljevini SHS*, vendar vsebina ni tako obširno opisana

⁷⁶⁹ BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1990), *Zgodovina za 8. razred*, Ljubljana: DZS, str. 51.

⁷⁷⁰ DOLENC, Ervin, GABRIČ, Aleš, RODE, Marjan (2003), *20. stoletje. Zgodovina za 8. razred osemletke in 9. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 70-71.

⁷⁷¹ KERN, Ana Nuša, NEČAK, Dušan, REPE, Božo (2003), *Naše stoletje. Zgodovina za 8. razred osnovne šole. Zgodovina za 9. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 73-74.

⁷⁷² ŠKERL, France (1966), *Zgodovina za osmi razred osnovnih šol*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 40-49.

⁷⁷³ Ibid., str. 65.

⁷⁷⁴ Ibid., str. 65.

⁷⁷⁵ BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1990), *Zgodovina za 8. razred*, Ljubljana: DZS, str. 18.

⁷⁷⁶ Ibid., str. 20.

⁷⁷⁷ Ibid., str. 22.

kot v učbeniku iz leta 1966.⁷⁷⁸ Tudi učbenik iz leta 1990 omenja *nadvlado velikosrbske buržoazije z dvorom in kraljem Aleksandrom na čelu, velikosrbsko diktaturo*.⁷⁷⁹ Meščanski politiki na bi kralju priznali *vlogo odrešenika in vzvišenega posrednika*.⁷⁸⁰ Revolucionarno gibanje ima tudi v tem učbeniku pomembno vlogo: *“V boju z režimom so padali drug za drugim sekretarji CK SKOJ, a na njihova mesta so prišli novi mladi revolucionarji.”*⁷⁸¹ Dr. Anton Korošec je opisan kot politik, ki je zlorabil zaupanje Slovencev, ki so verjeli, da bo varoval slovensko kulturo, gospodarstvo in cerkev. Takoj ko je postal notranji minister naj bi začel *“neomajno podpirati centralistični režim srbske buržoazije in kralja Aleksandra.”*⁷⁸² Njegova politika je označena kot *nenačelna*.⁷⁸³ Tema, ki opisuje delovanje KPJ v tridesetih letih nosi naslov: *Utrditev Komunistične partije Jugoslavije*.⁷⁸⁴ Ustanovni kongres KP Slovenije je opisan kot eden najvažnejših dogodkov v zgodovini slovenskega delavskega gibanja. Tu naj bi dobil *“slovenski delavski razred zgodovinsko nalogo, da stopi na čelo obrambe slovenskega naroda.”*⁷⁸⁵

Četrty sodobni učbenik DZS omenja v zvezi z deklaracijskim gibanjem, da je to zagovarjalo predvsem *pravico do narodne samoodločbe*.⁷⁸⁶ Vsebina za obdobje med vojnama je podana brez ideološko obarvanih izrazov in brez čustveno obarvanih pridevnikov. Omenja se npr., da je bila *Komunistična stranka zaradi terorizma že leta 1921 prepovedana*.⁷⁸⁷ Gre za bistven odmik od socialističnih učbenikov, ki iščeta razlog za prepoved komunistične partije uspehu te stranke na volitvah in v strahu vladajočega razreda pred revolucionarnim prevratom. Anton Korošec je opisan kot *najpomembnejši slovenski politik v prvi Jugoslaviji*, razen tega pa nima nobenega vrednostnega predznaka.⁷⁸⁸ Četrty učbenik Modrijana pa opisuje Korošca z več pozitivnimi pridevniki: *“Bil je vodja SLS in spreten politik /.../ Strankarski nasprotniki so mu očitali nenačelno vodenje politike, češ da je v Beogradu pozabljal na avtonomistične obljube, dane Slovincem. V resnici pa je med njegovim mandatom v kraljevi vladi SLS dosegla, da se je vpliv beograjske politike v Sloveniji zmanjšal.”*⁷⁸⁹ Tudi SLS je opisana v Modrijanovem učbeniku bolj pozitivno kot v sodobnem učbeniku DZS, ki se ogiba kakršnimkoli vrenostnim sodbam: *“V začetku 30. let je bila moč SLS na Slovenskem izjemna. Z zahtevo po federalno urejeni Jugoslaviji, ki jo je leta 1932 oblikovala v Slovenski deklaraciji, si je še utrdila naklonjenost slovenskih množic.”*⁷⁹⁰ Poleg hvale pa Modrijanov učbenik SLS tudi graja: *“SLS ni nikoli našla skupnega jezika s slovenskimi liberalci, obe stranki sta se izčrpavali v medsebojnih prepirih in obtoževanjih.”*⁷⁹¹ Oba sodobna učbenika se od obeh predhodnikov bistveno razlikujeta predvsem v tem, da gospodarski razvoj, socialne razmere, tehnološki napredek, vsakdanje življenje, duhovni tokovi in kulturni razvoj obdelata v posebnih temah in temu posvetita precej pozornosti. Te vsebine so v starejših učbenikih sicer navzoče, vendar v veliko manjši meri in so vtakane v politično zgodovino, ki prevladuje. Oba sodobna učbenika opisujeta tudi delavsko gibanje med obema vojnama, vendar mu ne posvečata tolikšne

⁷⁷⁸ Ibid., str. 25.

⁷⁷⁹ Ibid., 28-29.

⁷⁸⁰ Ibid., str. 30.

⁷⁸¹ Ibid., str. 31.

⁷⁸² Ibid., str. 33.

⁷⁸³ Ibid., str. 33.

⁷⁸⁴ Ibid., str. 46.

⁷⁸⁵ Ibid., str. 48.

⁷⁸⁶ DOLENC, Ervin, GABRIČ, Aleš, RODE, Marjan (2003), *20. stoletje. Zgodovina za 8. razred osemletke in 9. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 19.

⁷⁸⁷ Ibid., str. 56.

⁷⁸⁸ Ibid., str. 59.

⁷⁸⁹ KERN, Ana Nuša, NEČAK, Dušan, REPE, Božo (2003), *Naše stoletje. Zgodovina za 8. razred osnovne šole. Zgodovina za 9. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 77.

⁷⁹⁰ Ibid., str. 77.

⁷⁹¹ Ibid., str. 77.

pozornosti, kot je to veljalo za socialistična učbenika. Modrijanov učbenik se vrednostno opredeli tudi do gospodarskih sprememb: “*V novi državi so slovenske dežele prešle iz tradicionalnega srednjeevropsko usmerjenega gospodarskega prostora v balkanskega.*”⁷⁹² Oznaka balkanski ima pri tem svojevrsten pomen, ki je močno stereotipno določen in nas asociira predvsem na zaostalost, divjost, nekultiviranost in prvinskost. V okviru vsakdanjega življenja se učbenik Modrijana razpiše tudi o življenju žensk različnih družbenih slojev na Slovenskem.

V obravnavi **druge svetovne vojne na Slovenskem** se učbeniki od 60-ih let 20. stoletja dalje razlikujejo predvsem v tem, kolikšen obseg zavzema v njih dogajanje na Slovenskem in v Jugoslaviji. Tretji učbenik iz leta 1966 obravnava dogajanje na Slovenskem v kratkem obsegu znotraj širokega poglavja z naslovom *Upor jugoslovanskih narodov*. Tretji učbenik iz leta 1990 je bistveno drugače zasnovan in naslovi poglavje *Narodnoosvobodilni boj narodov in narodnosti Jugoslavije ter slovenskega naroda*, pri čemer podrobno obdela dogajanje na Slovenskem v tem obdobju in namenja temu številna podpoglavja. Četrty sodobni Modrijanov učbenik pa naslovi poglavje *Slovenci med drugo svetovno vojno* in samo v tekstu na posameznih mestih dodaja tudi razlago dogodkov v jugoslovanskem merilu v tem času. Tudi četrty sodobni učbenik DZS naslovi poglavje *Druga svetovna vojna na Slovenskem* in v tekstu podaja posamezne razlage o dogajanju v jugoslovanskem prostoru. V obravnavi NOB-ja daje učbenik iz leta 1966 prednost predvsem vojaškemu in političnemu dogajanju. Vojaško dogajanje ne izhaja iz nasprotnikovih ofenziv, pač pa je zasnovano na vojaških operacijah narodnoosvobodilnega gibanja v Jugoslaviji. Vsebinski sklop s temi vsebinami nosi naslov: *Odločilni uspehi jugoslovanskih partizanov*. Dogajanje na Slovenskem je opisano kot posebno glede na jugoslovanski prostor v celoti: “*Predvsem narodnoosvobodilni boj ni vseboval samo vojaških akcij, temveč tudi intenzivno politično delo.*”⁷⁹³ Osvobodilnemu gibanju nasprotna stran na Slovenskem je opisana kot *kontrarevolucionarna*. “*V njej so sodelovali tisti ljudje slovenske buržoazije, ki jim ni bilo prav, da bi partizani v Sloveniji izgnali ne le okupatorja, temveč vzeli tudi oblast kapitalistom /.../ Slovenska kontrarevolucija se je delila v dve gardi, v **belo** in **plavo** gardo /.../*”⁷⁹⁴ Na kratko se omenja tudi *Slovensko domobranstvo*.⁷⁹⁵ Pomenljiv naslov ima tema: *Narodnoosvobodilni boj je bil ljudska revolucija*.⁷⁹⁶

Tretji učbenik iz leta 1990 v veliko manjši meri opisuje vojaško dogajanje v Jugoslaviji in se več posveča dogajanju v Sloveniji. Osvobodilna fronta je opisana kot “*tista sila, ki jo je slovensko ljudstvo že leta 1941 priznavalo /.../ V OF so imeli vodilno vlogo komunisti, vendar tega niso poudarjali.*”⁷⁹⁷ Posebna tema je namenjena tudi opisu *kontrarevolucije na Slovenskem*. Podtema se imenuje *Nastanek bele in plave garde*. Delovanje bele garde je opisano kot “*divjanje in podla propaganda, ki je sejala med ljudi sovraštvo in mržnjo.*”⁷⁹⁸ Omenjajo se tudi *zakrknjeni belogardisti*.⁷⁹⁹ Posebna tema pa je namenjena tudi obravnavi slovenskega domobranstva: *Okupatorjevi pomočniki – slovenski domobranci in črna roka*.⁸⁰⁰ Zadnja tema se imenuje *Pomen NOB kot vseljudske vojne in ljudske revolucije*. V njej je NOB opredeljen kot *nova, svojevrstna oblika socialistične revolucije*.⁸⁰¹ Interpretacija bratomorne

⁷⁹² Ibid., str. 82.

⁷⁹³ ŠKERL, France (1966), *Zgodovina za osmi razred osnovnih šol*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 95.

⁷⁹⁴ Ibid., str. 116–117.

⁷⁹⁵ Ibid., str. 135.

⁷⁹⁶ Ibid., str. 167.

⁷⁹⁷ BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1990), *Zgodovina za 8. razred*, Ljubljana: DZS, str. 88–89.

⁷⁹⁸ Ibid., str. 99.

⁷⁹⁹ Ibid., str. 99.

⁸⁰⁰ Ibid., str. 117.

⁸⁰¹ Ibid., str. 129.

vojne v obeh socialističnih učbenikih je črno-bela. Partizani so prikazani v skorajda idealni podobi. V besedilih je poudarjena njihova ljubezen do domovine, boj proti fašističnemu zlu, trpljenje na poti do svobode in pravične družbe, humanost, pogum, iznajdljivost, priljubljenost med ljudstvom itn. Danes objektivna zgodovina priznava partizanom navedene lastnosti, vendar jih ne absolutizira.

Sodobna učbenika obeh založb se od starejših predhodnikov razlikujeta predvsem v tem, da obravnavata osvobodilno gibanje v bolj objektivni podobi in omenjata tudi njegove slabosti in šibke točke, hkrati pa namenjata obravnavi *državljanske vojne* več prostora in imena partizanski strani nasprotnim formacijam navajata bolj korektno: *vaške straže*, *MVAC (Milicia voluntaria anticomunista – prostovoljna protikomunistična milica)*, *četniki*, *slovenski domobranci*.⁸⁰² Zlasti o slednjih je napisanega precej več kot v letih 1990 in 1966, ko se ti komajda omenjajo. Oba sodobna učbenika omenjata tudi sodelovanje vojaških enot protirevolucionarnega tabora z okupatorji.

Obdobje po drugi svetovni vojni je obdelano v učbenikih iz 60-ih in 80-ih let 20. stoletja in v sodobnih učbenikih obeh založb. Učbenik iz leta 1966 za poveljno obdobje opisuje tretje zasedanje AVNOJ in volitve leta 1945 v Jugoslaviji. Te volitve so opisane kot tajne. Skrinjica bre liste naj bi bila namenjena tistim, “*ki niso bili na strani nove Jugoslavije*.”⁸⁰³ Volitve naj bi prinesle veliko zmago Ljudski fronti, “*to je tisti organizaciji, katere ljudje so že v dobi vojne združevali jugoslovanske narode v boju proti fašizmu*.”⁸⁰⁴ S sprejetjem zakona o nacionalizaciji pa naj bi bili leta 1946 v Jugoslaviji odpravljeni “*družbeni temelji za socialno izkoriščanje delovnih ljudi. Namesto njih so nastali novi, drugačni temelji, ki so omogočali izgradnjo socialistične družbe ... Revolucija je namreč boj med izkoriščevalci in naprednimi družbenimi silami ... Izkoriščevalci so se postavili na stran okupatorjev in se s tem niso borili samo proti delavskemu razredu, temveč proti osvoboditvi. Izkoriščevalci niso s tem postali samo branivci razrednih koristi, temveč v narodnem oziru izdajavci. Revolucija v Jugoslaviji se zato ni izvojevala na temelju boja proti izkoriščevalskemu razredu, temveč na temelju boja proti narodnemu izdajstvu*.”⁸⁰⁵ Slovenska zgodovina poveljnega obdobja v učbeniku iz leta 1966 ni obdelana, gre izključno za občo zgodovino in za zgodovino Jugoslavije. V okviru slednje je problematizirano tržaško vprašanje, gospodarski napredek Jugoslavije v socializmu, spor z Informbirojem in delavsko samoupravljanje.

Učbenik iz leta 1990 omenja izvajanje revolucije na gospodarskem področju po drugi svetovni vojni v Jugoslaviji: “*Tedaj so zaplenili premoženje okupatorjev in vseh, ki so zagrešili kazniva dejanja zoper ljudstvo. S tako imenovano patriotično zaplembo je ustvarila novo, ljudsko premoženje*.”⁸⁰⁶ “*Nacionaliziran je bil tudi ves tuji kapital. S tem se je Jugoslavija politično in gospodarsko otresla tujih vplivov in lahko ubrala samostojno pot v socializem*.”⁸⁰⁷ V zvezi s slovensko zgodovino je obravnavano tržaško vprašanje, slovenska narodna manjšina v Italiji, Osimski sporazum, Koroški Slovenci v Avstriji. Učbenik iz leta 1990 se manj posveti razlagi revolucionarnih dejanj komunističnih oblasti v Jugoslaviji po vojni kot učbenik iz leta 1966, ki to problematiko podrobno razlaga in opravičuje dejanja

⁸⁰² DOLENC, Ervin, GABRIČ, Aleš, RODE, Marjan (2003), 20. stoletje. Zgodovina za 8. razred osemletke in 9. razred devetletke, Ljubljana: DZS, str. 59; KERN, Ana Nuša, NEČAK, Dušan, REPE, Božo (2003), Naše stoletje. Zgodovina za 8. razred osnovne šole. Zgodovina za 9. razred devetletne osnovne šole, Ljubljana: Modrijan, str. 77.

⁸⁰³ ŠKERL, France (1966), *Zgodovina za osmi razred osnovnih šol*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 169.

⁸⁰⁴ Ibid., str. 169.

⁸⁰⁵ Ibid., str. 171.

⁸⁰⁶ BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1990), *Zgodovina za 8. razred*, Ljubljana: DZS, str. 131.

⁸⁰⁷ Ibid., str. 132.

revolucionarne oblasti. Tudi učbenik iz leta 1990 teh dejanj ne problematizira in ne vrednoti, podaja jih dokaj nevtrarno.

Obravnava socialističnega povojnega obdobja v Sloveniji je v učbenikih iz socialističnega obdobja bistveno drugačna kot v sodobnih učbenikih obeh založb. V sodobnih učbenikih se omenjajo tabu teme socialističnega sistema, česar v starejših učbenikih ne zasledimo: posnemanje sovjetskega totalitarizma v povojni izgradnji oblasti, množični povojni poboji, nasilni odvzemi premoženja, politični in zrežirani sodni procesi, kolektivizacija in z njo povezani »kulaški procesi«. Poleg tega sodobna učbenika vsebujeta tudi teme o osamosvajanju Slovenije in samostojni Sloveniji, ki v prejšnjih učbenikih nimajo mesta, ker se še niso zgodile. Če je bila v socialističnih učbenikih NOB paradna tema, ki je obsegala veliko prostora in je utemeljevala oblast vladajočega režima, pa sodobni učbeniki slovenski osamosvojitveni vojni ne namenjajo veliko prostora. Osamosvojitvena vojna je v četrtem učbeniku DZS in Modrijana obdelana v okviru ene podteme.

Jugoslovanska zgodovina v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja

Jugoslovanska zgodovina se v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja ne omenja. V obravnavi zgodnjerednjeveškega obdobja se omenjajo Slovani. Opisu slovanskih ljudstev pa je posvečenega manj prostora kot opisu Germanov. Slovane poimenuje učbenik iz leta 1886 *Slavjani* in nadaljuje, da so "najimenitniši slovanski razrodi: Polabski Slovani, Čehi, Slovenci, Hrovatje, Srbje, Bolgarji, Poljaki ali Poljci, Rusi."⁸⁰⁸ Vsakega od teh ljudstev tudi opiše, vse ostale pa izpušča. V okviru vsebine, ki se ukvarja z omiko slovanskih ljudstev, učbenik iz leta 1886 na kratko omeni *miroljubne Slovane*.⁸⁰⁹

Jugoslovanska zgodovina v učbenikih iz leta 1934

Učbeniki iz leta 1934 namenjajo veliko prostora jugoslovanski zgodovini. V teh učbenikih najdemo tudi izrazito pristranski pogled na ta del zgodovine in prepletanje zgodovinskih dejstev z miti in mitološkimi elementi.

Za razliko od drugega učbenika iz leta 1886 se drugi učbenik iz leta 1934 v veliko večji meri posveti Slovanom v srednjeveškem obdobju. Opiše njihovo pradomovino, način življenja in selišča, obrt, vero, državno ureditev, *narodne lastnosti*, plemenska imena, preseljevanje in razdelitev na tri jezikovne skupine. Njegov opis lastnosti tega ljudstva je precej literaren. Medtem ko so Slovani v učbeniku iz leta 1886 predstavljeni kot neškodljivo in *miroljubno* ljudstvo, pa zanje učbenik iz leta 1934 pravi: "Stari Slovani so bili visoki, močni, rjave polti in rjavih las. Bili so vztrajni in so lahko prenašali vročino, mraz in pomanjkanje. Zelo so ljubili svobodo in niso trpeli nikakršne oblasti nad seboj /.../"⁸¹⁰ Slovani torej niso več v tolikšni meri neškodljivi kot v učbeniku iz leta 1886, saj drugi učbenik iz leta 1934 namiguje, da so se morebitni nadoblasti tudi uprli.

Pri južnih Slovanih omenja drugi učbenik iz leta 1934, da so se delili njihovi narodi znotraj na plemena, ki so bila *neodvisna* in so imela *svojo državo*. Za Srbe in Hrvate omenja, da so

⁸⁰⁸ JESENKO, Janez (1886), *Občna zgodovina. Drugi del: Srednji vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna, str. 30-31.

⁸⁰⁹ Ibid., str. 30-32.

⁸¹⁰ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Zgodovina srednjega veka za II. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta, str. 12.

govorili isti jezik in tvorili *en narod*. Za brata Cirila in Metoda pravi, da sta oznanjala vero v *slovanskem jeziku*. Poleg Slovencev, Srbov, Hrvatov in Bolgarov omenja v zgodnjem srednjem veku še Makedonce. Razen tega ne omenja nobenega južnoslovanskega »naroda«, ampak navaja srednjeveško Bosno, Dukljo ali Zeto in Raško, v zvezi s katerimi omenja zgolj Srbe in Hrvate. Tvrtka tako poimenuje *“prvi skupni narodni srbsko-hrvaški kralj* in dalje govori o *zedinjenju srbskih in hrvaških dežel okoli Bosne.*”⁸¹¹

Drugi učbenik iz leta 1934 obravnava srednjeveško Dukljo kot srbsko državo.⁸¹² V zvezi z Zeto govori izključno o Srbih, Jurija Crnojevića omenja npr. kot *“ustanovitelja prve srbske tiskarne na Cetinju, kjer so se tiskale prve srbske cerkvene knjige.*”⁸¹³ Ime Črna gora omenja šele v zvezi s Turki kot poseben sandžak.⁸¹⁴ Učbenik iz leta 1934 na več mestih piše o srednjeveški Duklji in njenih vladarjih kot o srbski državi in srbskih vladarjih: *“V vzhodnih krajih sta bili najmogočnejši srbski državi Duklja (od 11. stoletja imenovana Zeta, od 15. pa Črna gora) in Raška. Prvi srbski kralj je bil Mihajlo, ki je vladal v Duklji (1077).*”⁸¹⁵ Njegovo enačenje Črne gore s Srbijo se vleče tudi v novejšo zgodovino. Po njegovem pisanju je Srbija po balkanskih vojnah *“preko črnogorskih pristanišč prišla do morja.*”⁸¹⁶ Črna gora je po njegovem pojmovanju v tesni zgodovinski povezavi s Srbijo. Ta povezava je bila po prvi svetovni vojni tudi uresničena v okviru jugoslovanske ideje: *“Črnogorski narod je bil požrtvovalen in iskreno vdan ideji osvobojenja in zedinjenja južnih Slovanov, ne glede na meje držav in na bodočo ureditev skupne države. Soglasno s tem razpoloženjem ljudstva je bila Črna gora vedno v vseh krizah in vojnah skupaj s Srbijo ... Srečno končana svetovna vojna je prinesla Črni gori zedinjenje s Srbijo in z njo skupno z ostalimi južnoslovanskimi deželami v eno državo pod dinastijo Karađorđevićev.*”⁸¹⁷

Drugi učbenik iz leta 1934 na mnogih mestih povečuje pomen in vlogo Srbov in Srbije v zgodovini. Srbijo omenja za srednji vek v naslovu teme kot *velesilo na Balkanskem polotoku*, Dušana pa kot *cesarja Srbov in Grkov.*⁸¹⁸

Drugi učbenik iz leta 1934 namenja osrednje mesto v zgodovini srednjega veka kosovski bitki. Mitja Velikonja označuje ta dogodek za osrednjo mitsko točko in sveti kraj srbskega občestva. Po njegovih besedah naj bi šlo za veliko dramo in neizčrpno mitsko snov.⁸¹⁹ Vse to se potrjuje tudi v predstavitvi dogodka. Učbenik namreč piše o kosovski bitki kot o zmagi Srbov. Da je šlo v bistvu za vojaški poraz krščanske strani izrazi samo s stavkom: *“Muratov naslednik Bajazit ni mogel izrabiti zmage, temveč se je vrnil v Odrin varovat prestol.*”⁸²⁰ Nadaljuje z zgodbo o razglasitvi zmage *srbske vojske* nad Turki, ki se je raznesla po vsej Evropi, o tem kako je Tvrtko pisal o tem v Italijo in prejel odtod čestitke in da je francoski kralj Karel VI. na to vest odredil *zahvalno službo* božjo v pariški stolni cerkvi Notre Dame. Sledi še izrazito literaren dodatek: *“Bitko na Kosovem je naš narod smatral za svoje*

⁸¹¹ Ibid., str. 19-50.

⁸¹² Ibid., str. 26.

⁸¹³ Ibid., str. 26.

⁸¹⁴ Ibid., str. 105.

⁸¹⁵ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), Pregled kulturne in gospodarske zgodovine: obče in jugoslovanske: za IV. razred meščanskih šol, Beograd: Narodna Prosveta, str. 76.

⁸¹⁶ Ibid., str. 113.

⁸¹⁷ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Zgodovina novega veka za III. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta, str. 136-137.

⁸¹⁸ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Zgodovina srednjega veka za II. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta, str. 59-71.

⁸¹⁹ VELIKONJA, Mitja (1996), *Masade duha. Razpotja sodobnih mitologij*, Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, str. 125.

⁸²⁰ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Zgodovina srednjega veka za II. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta, str. 77.

najslavnejše delo. Najlepše narodne pesmi opevajo, kako je propadlo carstvo na Kosovem. V junaškem propadu se je lahko pokazalo mnogo več vrlin kot v zmagi. V tej borbi je naš narod pokazal svoje najlepše vrline: zvestobo domovini, hrabrost in žrtvovanje življenja za obrambo narodne svobode pred tujcem /.../ Na primerih kosovskih junakov se je narod učil junaštva in poštenosti.”⁸²¹ Celoten opis Kosovske bitke moramo zelo pozorno prebrati, da ugotovimo, da je šlo v bistvu za poraz krščanske strani in za turško zmago. Zlasti v literarnem delu uspe učbenik iz leta 1934 iz vojaškega poraza napraviti celo predmet poveličevanja, v katerem so se pokazale najlepše lastnosti srbskega naroda. Gre za prefinjen vnos mitoloških elementov, s katerim učbenik doseže, da iz vojaškega poraza nastane zmaga srbskega naroda.

Drugi učbenik iz leta 1934 na mnogih mestih prikazuje Srbe predvsem kot vojaško nadarjen narod, ki se je v zgodovini znal uspešno vojskovati. Njegovo poudarjanje vojaških lastnosti velja izključno za srbski narod. Za Srbe v Raški piše: “Srbi so se v Raški izkazali kot bojevit narod ... kateremu se je posrečilo z vojaško sposobnostjo ustvariti večjo državo /.../ Ta država je ohranila svojo samostojnost, dokler je bila sloga v državi.”⁸²² V novoveški zgodovini naj bi Srbe kot odlične vojake cenili celo ogrski kralji: “Srbi so bili zelo dobri vojaki, zato so ogrski kralji Srbe in njihove voditelje in velikaše zelo cenili.”⁸²³ “Za vzdrževanje narodne zavesti in borbenega duha so bile velikega pomena narodne pesmi. V njih je narod našel pouk o narodni zgodovini, stari slavi in državni veličini, o junaštvu, poštenosti in hrabrosti. Narodna pesem je v narodu ohranila spomin na slavno preteklost in krepila njegov up v boljšo bodočnost in dvigala duha, da ni klonil.”⁸²⁴ Tudi papež naj bi v boju proti Turkom računal predvsem na srbsko vojaško moč: “Papež si je posebno mnogo obetal od sodelovanja Srbov v tej borbi, ker jih je smatral za najhrabrejši in najmočnejši narod na Balkanu.”⁸²⁵ Prav tako naj bi se s Srbi kot odličnimi vojaki okoristili Habsburžani: “Habsburška dinastija Srbov kot dobrih vojakov ni uporabljala samo proti zunanjim sovražnikom, temveč tudi proti upornemu plemstvu na Ogrskem in Hrvaškem /.../ Toda Mariji Tereziji so tudi Srbi bili potrebni kot odlični vojaki, zato jih je hotela zadovoljiti, ne pa izzivati.”⁸²⁶ V 17. stoletju naj bi v avstrijski ofenzivi na turški imperij odigrali najpomembnejšo vlogo Srbi: “V avstrijski vojni je sodelovalo tudi mnogo Srbov na avstrijski strani proti Turčiji /.../ Srbi so v tej vojni nosili največje breme avstrijskega vojskovanja. Tedaj so se naučili samostojno se bojevati s Turki /.../”⁸²⁷ S srbskimi vojaki naj bi si pomagali tudi Turki: “Mustafa paša /.../ je oboroževal Srbe in to narodno vojsko uporabljal za to, da je odbil poskuse sultanovega odpadnika Pasvan-ogla Vidinskega, da bi zopet uvedel janičarje v beograjski pašaluk.”⁸²⁸ Tudi Napoleon naj bi visoko cenil vojaške sposobnosti Srbov: “Napoleon je zelo cenil vojaško vrednost Srbov in ni dal, da bi prišli pod oblast Avstrije, ki bi jih lahko uporabila za borbo zoper njega.”⁸²⁹

Četrti učbenik iz leta 1934 omenja tudi idejo o združitvi Srbov in nastajanje srbskega načrta za samostojno narodno državo preko Jurija Brankovića iz Erdeljskega v 17. stoletju, “ki se je izdajal za potomca starih srbskih despotov Brankovićeve in je od Avstrije dobil grofovski naslov. Toda Branković je pričel zahtevati, naj se vse srbske dežele, ki so bile dotodaj pod Turčijo, zedinijo v enotno ilirsko kraljestvo, ki mu bo on kot despot vladar. S temi načelnimi

⁸²¹ Ibid., str. 77.

⁸²² Ibid., str. 26, 27.

⁸²³ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Zgodovina novega veka za III. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta, str. 20.

⁸²⁴ Ibid., str. 21-22.

⁸²⁵ Ibid., str. 24.

⁸²⁶ Ibid., str. 53.

⁸²⁷ Ibid., str. 58-59.

⁸²⁸ Ibid., str. 59.

⁸²⁹ Ibid., str. 77.

načrti je postal grof Branković predhodnik modernega gibanja za osvoboditev narodov na podlagi narodnostnega načela (1689).⁸³⁰ Vendar se je njegova usoda klavrno končala: "Avstriji se je videlo to njegovo delovanje nevarno, zato ga je ujela in imela pod nadzorstvom (internirala) do njegove smrti v Hebu na Češkem (1711)."⁸³¹

Poleg srbske nacionalne ideje pa omenja četrti učbenik iz leta 1934 tudi jugoslovansko idejo, ki je prav tako nastala v 17. stoletju, ko je "izdelal hrvaški misijonar Juraj Križanić panslavistički načrt, po katerem naj bi se vsi Slovani zedinili pod vodstvom Rusije, si ustvarili enotni skupni jezik in svojo narodno cerkev. Tako se je med Jugoslovani krepila ideja narodnega zedinjenja in narodne države."⁸³² To idejo je nadaljeval Dositej Obradović, ki je "hodil pred svojim časom, oznanjajoč jugoslovansko narodno edinstvo in popravljajoč književni jezik v duhu ljudskega govora."⁸³³

Drugi učbenik iz leta 1934 posveti posebno podtemo povezovanju Rusije s Srbi (*Zveze Rusije s Srbi*⁸³⁴), srbskim vstajam proti turški oblasti pa nameni več prostora kot na primer francoski revoluciji.

Za leto 1848 tretji učbenik iz leta 1934 ponovno hvali Srbe in ugotavlja, da so "narodne revolucije l. 1848 dohitele Srbe in Hrvate v habsburških deželah politično zavedne in pripravljene, boriti se za narodno in državno avtonomijo."⁸³⁵ Hrvatje so v učbeniku prikazani predvsem kot žrtev habsburške nadvlade: "Hrvati so ohranili spomin na Zrinjskega in Frankopana kot narodna mučenika in radi njihove žrtve so še bolj zasovražili nehvaležne Habsburžane."⁸³⁶ Nemci in Madžari pa so opredeljeni kot nasprotniki in tlačitelji Slovanov v Habsburški monarhiji: "Nemci in Madžari so teptali Slovane in druge narode in kršili vse pravice, ki so jih Hrvati dobili v vsiljeni pogodbi."⁸³⁷

Prikaz prve svetovne vojne je v četrtem učbeniku iz leta 1934 narejen izrazito s srbskega vidika. Poudarek je na srbskem vojskovanju v tej vojni in na vlogi Srbije kot Piemonta v združevanju Jugoslovanov. Kot glavni razlog za prvo svetovno vojno navaja učbenik željo Avstro-Ogrske "uničiti nade, ki so jih vsi Jugoslovani gojili v osvobodilno vlogo Srbije."⁸³⁸ Po balkanskih vojnah naj bi namreč srbski narod pokazal svetu, "kako je duhovno in vojaško pripravljen in močan, da lahko izvede narodno osvoboditev in zedinjenje /.../ Ta moč in velike narodne vrline so silno dvignile duh Jugoslovanom v habsburški monarhiji."⁸³⁹ Atentat v Sarajevu je prikazan kot logična posledica izzivanja Avstro-Ogrske. Vojaške vaje in Ferdinandov obisk na Vidovdan je opisan kot tisti dogodek, ki "je najhujše žalil narodna čustva Bosancev in Hercegovcev."⁸⁴⁰ Glavni razlog, da je iz avstro-ogrske vojne prerasla v svetovno vojno, je bil po pisanju učbenika v tem, da so se "prijateljske sile Rusija, Francija in Anglija zavzele za Srbijo."⁸⁴¹ Na solunskem bojišču je odločilno vlogo odigrala srbska

⁸³⁰ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), Pregled kulturne in gospodarske zgodovine: obče in jugoslovanske: za IV. razred meščanskih šol, Beograd: Narodna Prosveta, str. 100.

⁸³¹ Ibid., str. 100.

⁸³² Ibid., str. 101.

⁸³³ Ibid., str. 103.

⁸³⁴ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), Zgodovina srednjega veka za II. razred meščanskih šol, Beograd: Narodna Prosveta, str. 46.

⁸³⁵ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), Zgodovina novega veka za III. razred meščanskih šol, Beograd: Narodna Prosveta, str. 96.

⁸³⁶ Ibid., str. 26.

⁸³⁷ Ibid., str. 110.

⁸³⁸ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), Pregled kulturne in gospodarske zgodovine: obče in jugoslovanske: za IV. razred meščanskih šol, Beograd: Narodna Prosveta, str. 5.

⁸³⁹ Ibid., str. 5-6.

⁸⁴⁰ Ibid., str. 12.

⁸⁴¹ Ibid., str. 12.

vojska. Njeno delovanje zaključí s stavkom: “*Srbska vojska je vkorakala v vse jugoslovanske pokrajine avstro-ogrške monarhije, ki je razpadla, ter je ustvarila povsod red in mir.*”⁸⁴²

V opisovanju dogajanj po prvi svetovni vojni četrti učbenik iz leta 1934 ves čas uporablja izraz Jugoslovani, nikjer ne govori o Slovencih in Hrvatih. Desetletno povojno obdobje opiše v eni sami kratki podtemi. V njej razloži, da je kralj Aleksander 6. januarja 1929 “*odpravil ustavo in z njo parlamentarno vladanje, da bi preprečil hude strankarske borbe in razedinjenje naroda in da bi učvrstil narodno edinstvo in državno celoto ter pospešil zenačenje zakonov za vso državo.*”⁸⁴³ Dogajanje je opisano tako, da o nezadovoljstvu Slovencev in Hrvatov v jugoslovanski državi niti slutiti ne moremo, hkrati pa opravičuje ukinjanje demokracije kot koristno za moč države. Zamolči pa dejstvo, ki ga omenja malo pred tem namreč, da je z uvedbo *parlamentarnega vladanja* pod kraljem Petrom Karadjordjevićem postala Srbija “*privlačna za vse Jugoslovane: postala je jugoslovanski Pijemont.*”⁸⁴⁴

Učbeniki iz leta 1934 s svojim poveličevanjem vojaškega pomena in sposobnosti srbskega naroda v učbenike vnašajo arhetipski narodnozgodovinski mit o močnih, vojaško izoblikovanih prednikih srbskega naroda. To predstavo vnašajo v celotno obdobje srbske zgodovine od zgodnjega srednjega veka do njegove sodobnosti. Srbski narod v teh učbenikih nastopa kot izvoljeni narod, katerega božje poslanstvo je vojaška obramba Balkana pred turško nevarnostjo, torej pred neverniki, kar je glavna premisa, ki določa imenitnost srbskega naroda. Povedano z besedami Mitje Velikonja pa to izrazito etnocentrično prepričanje poraja večvrednostni kompleks, ki v osnovi temelji na mitu o izvoljenosti in božjem poslanstvu srbskega naroda. Hkrati pa gre za slavitev in pozitivno vrednotenje nasilja in vojne kot najboljšega načina za pridobitev in ohranitev svobode.⁸⁴⁵

Jugoslovanska zgodovina v učbenikih iz časa po drugi svetovni vojni

Učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja jugoslovansko zgodovino le redko omenjajo. Tretji učbenik iz leta 1948 omenja močan vpliv Rusije v samostojni Srbiji,⁸⁴⁶ četrti učbenik iz leta 1947 pa je kritičen do avstro-ogrške in nemške oblasti nad slovanskimi narodi in za aneksijo Bosne in Hercegovine pravi, da je “*bila naperjena proti življenjskim koristim jugoslovanskih narodov, ki so se želeli zediniti v eno veliko neodvisno državo. Aneksija je zadala smrten udarec narodnim težnjam Srbov, Hrvatov in Slovencev. Z njo se je začela nova razvojna stopnja v protislovanski politiki Avstro-Ogrske in Nemčije, ki sta si postavili za cilj, da podjarmita ali spravita pod svojo oblast slovanske narode na Balkanskem polotoku /.../*”⁸⁴⁷ Gre za pretiravanje, saj aneksija prav gotovo ni pomenila smrtnega udarca narodnim težnjam srbskega, hrvaškega in slovenskega naroda. Njihove težnje so se razvijale tudi po aneksiji in še v času prve svetovne vojne ter po njej.

⁸⁴² Ibid., str. 10.

⁸⁴³ Ibid., str. 17.

⁸⁴⁴ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), Pregled kulturne in gospodarske zgodovine: obče in jugoslovanske: za IV. razred meščanskih šol, Beograd: Narodna Prosveta, str. 10.

⁸⁴⁵ VELIKONJA, Mitja (1996), *Masade duha. Razpوتا sodobnih mitologij*, Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, str. 117.

⁸⁴⁶ JEFIMOV, Aleksej Vladimirovič (1948), *Zgodovina novega veka 1789-1870*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 156.

⁸⁴⁷ GALKIN, I.S. idr. (1947), *Zgodovina novega veka 1870-1918*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 135.

Učbeniki iz 60-ih in 80-ih let 20. stoletja namenjajo zgodovini prostora bivše Jugoslavije veliko prostora. Vendar se njihovo podajanje zgodovinske snovi bistveno razlikuje od tistega v učbenikih iz leta 1934, ki se je ves čas prepletalo z mitologijo in literarnimi prvinami. V učbenikih iz 60-ih in 80-ih let so zgodovinska dejstva podana z mnogo manj literarnimi prvinami in na bolj objektiven način. Le redki so v njih opisi junaškosti in bojevitosti Srbov. Drugi učbenik iz leta 1963 navaja dva takšna opisa. Gre za čele-kulo in srbski vstaji: “Še danes stoji ta strašna priča junaškega boja srbskega naroda za svobodo.”⁸⁴⁸ “Srbski narod si je v dolgoletnem boju izbojeval narodno svobodo. Zato sta srbski vstaji zgled uspešnega narodnoosvobodilnega boja.”⁸⁴⁹

Tretji učbenik iz leta 1990 podrobno opisuje narodnoosvobodilni boj v Jugoslaviji v času druge svetovne vojne in preko tega skuša oblikovati domoljubna čustva in pripadnost. Kot vzor domoljubnega ravnanja mlajšim rodovom prikaže ravnanje žrtev nemškega nasilja v Kragujevcu: “Samo 21. oktobra so v Kragujevcu zverinsko postrelili sedem tisoč ljudi. Ta strašni dan je postal ena prvih legend o junaštvu prebivalcev Kragujevca, ki niso klonili pred nasiljem in strahovanjem. Razred gimnazijskih dijakov, ki so skupaj s svojimi profesorji pred streljanjem peli Hej Slovani, je postal simbol mladim rodovom, kako se je treba žrtvovati za domovino. V nekaj mesecih je nemški okupator samo v Srbiji postrelil nad 30 tisoč rodoljubov. Okupator je do kraja odkril svoj pravi obraz in z njim vsi njegovi sodelavci.”⁸⁵⁰ V podtemi Pomen NOB kot vseljudske vojne in ljudske revolucije pa opredeli glavne vrednote jugoslovanske družbe: “Jugoslovanski narodi so se pod vodstvom KPJ zavestno bojevali za skupno prihodnost. Pri tem se ljudstvo ni oziralo na strankarsko, narodno ali versko pripadnost, niti ne na dejstvo, da je bil leta 1941 fašizem na višku svoje moči. Narodnoosvobodilna vojna je bila vseljudski dobro organiziran boj /.../ Ljudstvo se ni borilo le proti okupatorjem, ampak tudi proti njegovim pomagačem. NOB je bila nova, svojevrsna oblika socialistične revolucije /.../”⁸⁵¹

Makedonce kot narod prvi priznava šele učbenik iz leta 1963: “Makedonska buržoazija je v šestdesetih letih 19. stoletja začela boj za cerkveno in kulturno osvoboditev. Na čelu narodnega gibanja so bili sinovi makedonskih trgovcev in obrtnikov, ki so se šolali v grških mestih, največkrat v Solunu. Ko so se kot mladi izobraženci vrnili domov, so se zavzeli za uvedbo narodnega jezika v šole in cerkve. Začeli so prebujati narodno zavest /.../”⁸⁵²

Prikaz zgodovine Jugovzhodne Evrope v učbenikih iz leta 1934 je v primerjavi z drugimi izbranimi učbeniki najbolj pristranski, saj povečuje predvsem zgodovino Srbov, ostalim narodom pa namenja manj pozornosti, oziroma jih sploh ne omenja. Prikazi v učbenikih, ki so nastali po drugi svetovni vojni vsebujejo bistveno manj pridevnikov in literarnih načinov opisovanja. Ugotovimo pa lahko precejšnjo terminološko zmedo v zvezi s poimenovanjem srednjeveških ljudstev.

Pojmovanje Duklje kot srbske države je prevladujoče v učbeniku iz leta 1934, vendar se pojavlja tudi v prvem učbeniku iz leta 1985, ki pravi: “Med srbskimi deželami se je v 11. st. najbolj dvignila Duklja ali Zeta.”⁸⁵³ Drugi Modrijanov sodobni učbenik pa se ogiba narodnostnemu opredeljevanju Duklje. Omenja jo sicer v povezavi z Raško, ne navaja pa da bi šlo za srbsko državo. Vendar v primeru Raške naredi poenostavitev oziroma terminološko

⁸⁴⁸ GROBELNIK, Ivan (1963), *Zgodovina za sedmi razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 29.

⁸⁴⁹ Ibid., str. 31.

⁸⁵⁰ BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1990), *Zgodovina za 8. razred*, Ljubljana: DZS, str. 77.

⁸⁵¹ Ibid., str. 129.

⁸⁵² GROBELNIK, Ivan (1963), *Zgodovina za sedmi razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 94.

⁸⁵³ BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1985), *Zgodovina za 6. razred*, Ljubljana: DZS, str. 101.

nedosledno navede: “*Stara Srbija se je imenovala Raška /.../ Pomembna država je bila tudi Duklja.*”⁸⁵⁴ Medtem ko za srednjeveško zgodovino učbeniki uporabljajo izraz Srbi, Hrvati, pa je učbenik iz leta 1962 v tem pogledu mnogo doslednejši in pravi: “*To so bili Južni Slovani, predniki Slovencev, Srbov, Hrvatov, Črnogorcev, Makedoncev in Bolgarov.*”⁸⁵⁵ Govori torej o prednikih balkanskih narodov, ki v srednjeveški zgodovini prav gotovo še niso bili izoblikovani v takšnem smislu kot to velja za novejšo zgodovino.

V zvezi s Črno goro drugi učbenik iz leta 1986 piše, da je pod turško oblastjo v “*Črni gori nastajala samostojna država, ki sicer ni bila mednarodno priznana, bila pa je svobodna. Zato je uživala veliko občudovanje in ugled med jugoslovanskimi narodi.*”⁸⁵⁶ Tudi v tem primeru gre za pretirano povečevanje v oceni vloge Črne gore za druge južnoslovanske narode. Učbenik zamolči na čem je temeljila svoboda te države, ki pa v bistvu sploh ni bila država, saj pravzaprav ni bila mednarodno priznana.

Terminološka nedoslednost pa ne velja samo za Črno goro ampak tudi za srednjeveško Bosno. Njeni prebivalci so v učbeniku iz leta 1985 prikazani kot Srbi in Hrvatje: “*Bosna je bila tako edina država, ki je združila velik del Srbov in Hrvatov.*”⁸⁵⁷

V zvezi z analizo prikazovanja zgodovine prostora bivše Jugoslavije v učbenikih je smiselno uvesti tudi primerjavo z dognanji Mitje Velikonja, ki je podrobno obdelal mitologijo južnoslovanskih narodov. Razdelil jo je v štiri *miteme*: zlato obdobje, poraz proti močnejšim sosedom, jugoslovansko etapo in končno osvoboditev. Zlato obdobje imenuje tudi stvarjenje in zlata era državnosti. Najosnovnejša mitska zgodba je zgodba o rojstvu, nastanku. Prihodu na današnje ozemlje iz nedefinirane divjine naj bi sledila rajska doba narodove enotnosti in neodvisnosti. Pojavijo se prva (pra)država in njen mitski kralj ter etnične in zgodovinske meje. Prihod južnih Slovanov na Balkan ima mitske karakteristike prehoda iz kaosa v kozmos. Iz popolne divjine so se Slovani preselili v jedro civiliziranega sveta, od katerega so se hitro začeli učiti omike.⁸⁵⁸ Primerjava teh mitskih prvin z zgodovinskimi razlagami v učbenikih pokaže, da vsi učbeniki prihod Slovanov na Balkan samo kratko omenjajo in se nikjer podrobneje ne posvečajo razlogom za selitev in ne opisujejo podrobneje od kod naj bi prišleki prispeli na novo ozemlje. Prav ta pomanjkljiva razlaga omogoča vrivanje mitskih prvin – saj mit nastane prav tam, kjer je manjko zgodovinskih dejstev, kjer zija praznina v zgodovinski resnici.

Bistvo drugega *mitema* pri Velikonji je poraz proti močnejšim sosedom. To se je zgodilo zaradi prežečih sosedov ali zaradi izdaje v lastnih vrstah, zaradi odpadništva. Političnemu porazu in izgubi državnosti navkljub pa naj bi se ohranila kontinuiteta nacionalnega, religioznega in kulturnega. Vojaški in politični zlom v mitu ni dojet kot dokončen, ker se je narodova bit, zavest o kontinuiteti obstoja ohranjala v živem izročilu. Kosovski mit v veliki meri odreja vsa poznejša dojetanja srbstva skozi zgodovino. Paradoks vojne se kaže v tem, da v njej vsaka od vojskujočih se strani na ta ali oni način zmaga. Mit obrne poraz sebi v prid, v zmago. Srbi tako bolj kot zgodovinsko dokazani razcvet države Nemanjićev slavijo izgubo samostojnosti, ki se je začela po porazu na Kosovem polju, mitskem kraju zibelke srbstva.⁸⁵⁹ Drugi mitem je v največji meri prisoten v učbenikih iz leta 1934. Od drugih izbranih

⁸⁵⁴ SIMONIČ MERVIC, Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 173.

⁸⁵⁵ METELKO, Antonija (1962), *Zgodovina za šesti razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 69.

⁸⁵⁶ GESTRIN, Ferdo & MELIK, Vasilij (1986), *Zgodovina za 7. razred*, Ljubljana: DZS, str. 49.

⁸⁵⁷ BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1985), *Zgodovina za 6. razred*, Ljubljana: DZS, str. 106.

⁸⁵⁸ VELIKONJA, Mitja (1994), *Miti in ideologije*, v: *Razgledi*, št. 15, str. 44.

⁸⁵⁹ *Ibid.*, str. 45.

učbenikov pa to bitko omenja še učbenik iz leta 1962. Izid bitke je opisan takole: “*Srbi so bili strahotno poraženi. Padel je knez Lazar in večina plemičev. Za Srbijo je bil to usoden udarec. Srbija je postala turška vazalna kneževina. Turkom je bila odprta pot za nadaljna osvajanja.*”⁸⁶⁰ Gre torej za veliko realnejši prikaz kot ga najdemo v učbeniku iz leta 1934. Drugi Modrijanov sodobni učbenik je prav tako konkreten, kratek in jedrnat: “*V bitki na Kosovem polju leta 1389 Srbom ni uspelo zlomiti turške vojske. Morali so priznati turško nadoblast.*”⁸⁶¹ Drugi učbenik DZS pa zapiše: “*Izid bitke je bil neodločen, vendar so v posledicah slavili Turki. Srbija je izgubila samostojnost /.../*”⁸⁶² Ugotovimo lahko, da so zapisi o kosovski bitki v učbenikih zgodovine dokaj različni. Učbenik iz leta 1934 prikazuje izid bitke kot zmago srbskega naroda, učbenik iz leta 1962 piše o strahovitem porazu Srbov, učbenik založbe Modrijan omenja neuspeh Srbov, sodobni učbenik DZS pa govori o neodločenem izidu bitke. Vsi učbeniki razen tistega iz leta 1934 bitko samo na kratko omenjajo, kar je verjetno še dodatno pripomoglo k popolnoma različnim predstavitvam istega zgodovinskega dogodka. Iz zapisov v vseh teh učbenik bi nepoučeni bralec le težko sklepal, kako se je bitka v bistvu resnično končala, saj so zapisi dokaj kontradiktorni.

Značilnost tretje faze po Velikonji je propad velikih sosedov ali jugoslovanska etapa. Južnoslovanski narodi – razen Bolgarov – naj bi po osvoboditvi izpod tuje oblasti predali svojo suverenost skupni državi. Vanjo pa so vstopali na različne načine in iz tega vlekli različne sklepe. Srbi so Jugoslavijo pojmovali kot logično posledico svoje ekspanzije, podeseterjeno ozemlje izhodiščnega beograjskega pašaluka. Imeli so se za odrešitelje tega področja in za jugoslovanski Piemont. Tako so kralju Petru I. dodali epitet Veliki osvoboditelj. Taka mnenja so se križala predvsem z velikohrvaškimi: nekatera najskrajnejša med njimi so se naslanjala na ideje A. Starčevića, po mnenju katerega so vsi južnoslovanski narodi hrvaškega porekla, med njimi tudi Slovenci (alpski Hrvati).⁸⁶³ V izbranih učbenikih lahko najmočneje zaznamo mit o jugoslovanski etapi in vlogi Srbov v njej prav v tistih iz leta 1934. Kasnejši učbeniki jugoslovansko etapo prikazujejo na drugačen način. Učbenika iz leta 1966 in iz leta 1990 poudarjata v opisu združevanja jugoslovanskih narodov v eno državo negativno vlogo srbskega politika Pašića. Učbenik iz leta 1966 ugotavlja, da se je morala Država Slovencev, Hrvatov in Srbov združiti s srbsko državo, ker “*Pašić ni hotel, da bi bil njihov narodni svet mednarodnopravno priznan kot enakopraven v odločanju usode Južnih Slovanov. Hotel je, da bi bila Srbija nekaj več kakor Slovenci, Hrvati in Srbi iz Avstro-Ogrske. Hotel je, da bi Srbija imela nekako vodilno vlogo (hegemonijo) v skupni državi. V razlagi še dodaja, da Pašićevo gledanje ni bilo dozorelo zgodovinskemu razvoju.*”⁸⁶⁴ Učbenik iz leta 1990 pa je sicer krajši, a ravno tako obsoja srbsko politiko: “*Poleg tega Država Slovencev, Hrvatov in Srbov mednarodno ni bila priznana. K temu je pripomogla tudi vlada Kraljevine srbije, ker je hotela obdržati položaj edinega in odločilnega dejavnika pri ustanavljanju jugoslovanske države.*”⁸⁶⁵ Četrty sodobni učbenik DZS ne obsoja več Srbov in srbskega politika Pašića za združitev Države SHS s Srbijo in ugotavlja, da “*velesile, ki so zmagale v vojni, nove države niso priznale /.../ Da bi Jugoslovani obranili svoje ozemlje, so se že čez mesec dni, 1. decembra 1918, na hitro združili s kraljevinama Srbijo in Črno goro, ki sta se med vojno borili na strani antante. Srbija je zaradi pogumnega bojevanja med*

⁸⁶⁰ METELKO, Antonija (1965), *Zgodovina za šesti razred osnovne šole*, Ljubljana: Zavod za napredek šolstva LRS, str. 116-117.

⁸⁶¹ SIMONIČ, MERVIC Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 174.

⁸⁶² JANŠA-ZORN, Olga, MIHELIC, Darja (2004), *Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 154.

⁸⁶³ VELIKONJA, Mitja (1994), Miti in ideologije, v: *Razgledi*, št. 15, str. 46.

⁸⁶⁴ ŠKERL, France (1966), *Zgodovina za osmi razred osnovnih šol*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 23.

⁸⁶⁵ BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1990), *Zgodovina za 8. razred*, Ljubljana: DZS, str. 21.

zmagovalkami uživala velik ugled /.../”⁸⁶⁶ Četrty Modrijanov učbenik tako kot sodobni učbenik DZS iz kot glavni razlog za združitev Države SHS s kraljevino Srbijo navaja dejstvo, da nova država ni bila mednarodno priznana in ni imela priznanih meja: “Zaradi čedalje hujših pritiskov na zahodni in severni meji se je vodstvo Države SHS vedno bolj nagibalo k politični povezavi s Kraljevino Srbijo, ki je bila pomembna vojaška sila na Balkanu in antantna zaveznica. Za združitev so se odločno zavzemali tudi Srbi v Državi SHS, ki bi s tem uresničili svojo željo po združitvi vseh Srbov v eni državi. Kraljevina Srbija je izrabila stisko Države SHS in uveljavila svoje pogoje za združitev.”⁸⁶⁷ Vloga Srbije je opisana v učbeniku DZS precej bolj pozitivno in z odobravajočimi pridevniki kot pa v Modrijanovem učbeniku, ki navede tudi negativno plat združitve s to državo.

Četrty mitem po Velikonji pa predstavlja končno osamosvojitve, zadnje poglavje narodove zgodovine. V jugoslovanski državi naj bi vsi narodi doživljali razočaranje, izkoriščanje, muke in narodno zatiranje. Jugoslavija naj bi bila le prisilna tvorba, grozovlada, ki jo je ustvarila KPJ in UDBA. V njej naj bi vso oblast imel drug in ne matičen narod.⁸⁶⁸ Osamosvojitve Slovenije omenjata samo sodobna učbenika obeh založb. V obeh gre za korektno analizo razlogov, ki so vodili Slovenijo v osamosvojitve ter za prikaz posledic osamosvajanja. Razloge za osamosvajanje razloži četrty sodobni učbenik DZS v temi z naslovom *Vsesplošna kriza Jugoslavije*, v kateri ne gre za prikaz grozovlade, ampak za analizo razlogov, ki so vodili v razhajanje predvsem med Slovenijo in Srbijo, za opis krize mednacionalnih odnosov v Jugoslaviji in gospodarske krize. Podobno velja tudi za četrty sodobni učbenik Modrijana, ki naslovi temo *Krizna 80. leta*. Poleg pozitivnih posledic osamosvojitve so v učbeniku DZS omenjene tudi negativne: “Prva leta samostojne države so bila zaradi prekinitve utečenih gospodarskih tokov v nekdanji Jugoslaviji in vojne ob razpadanju tudi za Slovenijo precej naporna. Gospodarska proizvodnja se je zmanjševala, povečala se je brezposelnost ... Učinki nove politike in navezovanja gospodarskega sodelovanja s številnimi državami, po večini evropskimi, je vplivalo na izboljšanje gospodarskih kazalcev. Ob koncu tisočletja je bila vidna hitra gospodarska rast in manjšanje brezposelnosti.”⁸⁶⁹ Prikaz slovenske osamosvojitve v obeh sodobnih učbenikih se v ničemer ne ujema z Velikonjevo predstavitevjo četrtega jugoslovanskega mitema in lahko ugotovimo, da gre v učbenikih za korektno in precej podrobno predstavitev problematike slovenskega osamosvajanja.

Primerjava vrednotenja slovenske in jugoslovanske zgodovine v osnovnošolskih učbenikih zgodovine

Problematika poimenovanja prebivalcev zgodnj srednjeveškega prostora odraža predvsem prenašanje nacionalnih predstav in pojmov 19. in 20. stoletja nazaj v čas, ki modernih nacionalnih opredeljevanj še ni poznal in v katerem so veljala druga načela identifikacije. Samo na tak način je lahko nastala besedna zveza *Karantanski Slovenci* in le tako se izraz Slovenci uporablja že za zgodnj srednjeveško zgodovino. Preseneča predvsem dejstvo, da besedno zvezo *Karantanski Slovenci* najdemo še v sodobnih učbenikih zgodovine založbe DZS, čeprav je v znanstvenem zgodovinopisju presežena. Po drugi strani pa velja opozoriti, da medtem ko velja v zvezi z omenjanjem Slovencev v srednjeveškem obdobju precejšnja

⁸⁶⁶ DOLENC, Ervin, GABRIČ, Aleš, RODE, Marjan (2004), *20. stoletje. Zgodovina za 8. razred osemletke in 9. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 52.

⁸⁶⁷ KERN, Ana Nuša, NEČAK, Dušan, REPE, Božo (2003), *Naše stoletje. Zgodovina za 8. razred osnovne šole. Zgodovina za 9. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 31.

⁸⁶⁸ VELIKONJA, Mitja (1994), Miti in ideologije, v: *Razgledi*, št. 15, str. 47.

⁸⁶⁹ DOLENC, Ervin, GABRIČ, Aleš, RODE, Marjan (2004), *20. stoletje. Zgodovina za 8. razred osemletke in 9. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 166.

terminološka zmeda v učbenikih, le te ni moč najti v zvezi z nobenim drugim narodom, saj se narodi kot so Srbi, Hrvati, Nemci itd. povsod imenujejo le tako in ne npr. predniki Srbov, Hrvatov in Nemcev.

Karantanija je omenjena v vseh izbranih učbenikih razen v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja in 40-ih let 20. stoletja. Učbeniki iz 40-ih let se namreč z zgodovino Slovencev sploh ne ukvarjajo, kar je nedvomno posledica tega, da gre za prevode sovjetskih učbenikov. Drugi učbenik iz leta 1886 pa omenja v zvezi z zgodnjerednjeveško zgodovino le Koroško. Možno je, da je avtor enačil Karantanijo s Koroško ter je zato pisal o Koroški v zgodnjem srednjem veku. Za razliko od učbenika iz leta 1886 se drugi učbenik iz leta 1934 slovenski zgodovini posveti v večji meri. Omenja nekatere vladarje in ustoličevanje *slovenskih vojvod*. Terminološka zmeda se nadaljuje tudi v učbenikih iz 60-ih in 80-ih let. Tudi ti učbeniki vnašajo pridevnik slovensko, ko omenjajo Karantanijo in Spodnjo Panonijo, ki naj bi ju poseljevali Slovenci ali vsaj njihovi predniki. Še sodobni učbenik DZS vnaša v zgodnjerednjeveško obdobje pridevnik slovenski. Modrijanov učbenik edini omenja zgodnjerednjeveško kneževino Karniolo, drugi sodobni učbenik DZS pa ima na zemljevidu označeno Grofijo ob Savi. V poimenovanju prebivalcev Karantanije učbenik Modrijana sledi spoznanjem sodobne slovenske historiografije.

Zgodnjerednjeveški kneževini Karantanija in Spodnja Panonija se v večini izbranih učbenikov razglašata za slovenski, kar velja celo za sodobne izbrane učbenike, ki ne upoštevajo dejstva, da zgodnjerednjeveških fevdalnih tvorb ni moč opredeljevati kot slovenskih, saj še niso mogle imeti nacionalne narave. Narodi kot posebne jezikovne in kulturne skupnosti v tistem času še niso obstajali.

Mit o tisočletnem slovenskem podložništvu in o Slovencih kot narodu kmetov najdemo v izbranih učbenikih. Del tega mita je predstava o namerni srednjeveški kolonizaciji s ciljem ponemčevanja slovenske zemlje. Najmočnejše in najbolj izrazito je ta mit prisoten v učbeniku drugem učbeniku iz leta 1934. Učbenik meni, da je bil glavni cilj srednjeveške kolonizacije širjenje nemštva, torej germanizacija ozemlja, ki so ga že poselili *Slovenci*. Izguba *narodnih vojvod* je pri Slovencih, po učbeniku iz leta 1934, povzročila, da so postali narod kmetov. V zvezi s tem razvija učbenik tudi mit o slovenski manjvrednosti, ki naj bi veljala dokler se niso Slovenci odločili za združitev z drugimi Južnimi Slovani in za osvoboditev izpod tisočletnega nemškega jarma.

V učbenikih iz 60-ih in 80-ih let ima mit o podrejenem položaju slovenskega naroda in o njegovem kmečko-delavskem značaju drugačno vrednostno konotacijo kot to velja za učbenike iz leta 1934. Socialistični učbeniki pripisujejo podrejenim družbenim razredom in narodom pozitivno vlogo in jim pripisujejo mesijansko bodočnost v smislu narodne in razredne osvoboditve z revolucijo.

Učbenika iz leta 1962 in 1985 vključujeta številne mitske predstave: mit o namerni kolonizaciji s ciljem ponemčenja slovenske zemlje, mit o tisočletnem slovenskem podložništvu. V duhu komunistične ideologije pripisuje učbenik kmečkim uporom prav posebno vlogo v slovenski zgodovini in v osvobajanju slovenskega ljudstva izpod fevdalnega jarma. Za osvoboditev slovenskega naroda so po učbeniku iz leta 1985 poskrbeli protestanti, njihovo delo pa so nadaljevale prihodnje generacije. Pravo svobodo pa naj bi Slovencem dal šele narodnoosvobodilni boj v času druge svetovne vojne.

Nacionalno opredeljevanje srednjeveške zgodovine se vleče tudi v sodobne učbenike. Modrijanov učbenik se uspe ogniti mitu o podložnem položaju slovenskih prednikov po izgubi karantanske samostojnosti. Učbenik DZS pa sledi tradiciji starejših učbenikov in vključuje mit o podložnosti kmečkih prednikov Slovencev bolj plemenitim Nemcem. Tudi srednjeveška kolonizacija ima v Modrijanovem učbeniku in v sodobnem učbeniku DZS predvsem značaj ponemčevanja. V sodobnih učbenikih se je pojavilo pojmovanje, da je pomenilo pokristjanjenje tudi vključitev v zahodnoevropski kulturni krog. Novo vrednotenje je nedvomno posledica časa, v katerem sta bila učbenika napisana, saj je bil to čas vključevanja Republike Slovenije v Evropsko unijo, torej čas v katerem je bila zahodnoevropska civilizacija izrazito pozitivno vrednotena. Modrijanov sodobni učbenik vnaša sodobno razlago stanovskega in ne narodnega pomena jezika v srednjem veku ter s tem prekinja z enačenjem Slovencev s kmeti. Sodobni učbenik DZS pa še enači slovenščino z jezikom kmetov in nemščino ter latinščino z jezikom tujcev.

V zvezi z obravnavo celjske plemiške rodbine, ki je v 15. stoletju posegla v sam vrh evropske politike, je problematično, da učbeniki iz 60-ih let teh vsebin niti ne omenjajo, učbenik iz leta 1985 pa ne opredeljuje širšega pomena te plemiške rodbine za zgodovino. Nedvomno je razlog za to v drugačnem vrednotenju plemiškega stanu, ki ga je razvilo socialistično obdobje in po katerem je plemiški stan obravnavan kot etično sporen, saj je izkoriščal podrejene stanovce. Prikaza Celjskih v sodobnih učbenikih obeh založb imata različne poudarke. Modrijanov učbenik posredno pripisuje tej plemiški rodbini večji pomen kot učbenik DZS. Posveti ji celotno podtemo in jo po njih naslovi, hkrati pa jih napravi za del »slovenske« zgodovine, ko ugotavlja, da so bili doma iz gradu Žovnek v Savinjski dolini. Učbenik DZS pa obratno s poudarkom, da so bili Celjski nemškega rodu pritrjuje mitu, da so slovenskim krajem v tem času vladali tujci. Pripomba o nemškem rodu Celjskih je neprimerna, saj je sodobno zgodovinopisje jasno pokazalo, da v tem obdobju niso veljala narodnostna merila kot to velja danes. Jezik, ki ga je določena skupina ljudi govorila, tako ni odražal njihove narodnostne pripadnosti, ampak njihovo pripadnost socialnemu sloju oziroma stanovsko miselnost srednjeveškega človeka. Opis celjske rodbine je podan v učbeniku DZS precej bolj negativno in tendenciozno kot to velja za Modrijanovega. Oznaka *državni knezi* v Modrijanovem učbeniku je vrednostno precej bolj pozitivna kot besedna zveza *knezi, neposredno podrejeni cesarju* v učbeniku DZS.

Slovensko zgodovino 20. stoletja najdemo šele v učbenikih iz 60-ih let 20. stoletja. Učbeniki iz leta 1934 obravnavajo sicer srbsko zgodovino v času prve svetovne vojne in kratko zgodovino Jugoslavije v času med obema vojnama, slovenske zgodovine posebej pa ne podajajo. Učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja slovenske zgodovine 20. stoletja ne omenjajo.

Za čas prve svetovne vojne tretji učbenik iz leta 1966 podrobno opisuje upore slovenskih vojakov v avstro-ogrski armadi, pri čemer gre nedvomno za ideološke vzroke. Na ta način naj bi namreč učenci dobili predstavo o množičnem in močnem nezadovoljstvu med Slovenci zaradi življenja v Avstro-Ogrski. Takšno tendenciozno prikazovanje je bilo v učbeniku iz leta 1990 preseženo in ga tudi v sodobnih učbenikih ne zasledimo več. Upori slovenskih vojakov so v učbenikih iz leta 1990 in v sodobnih učbenikih le na kratko omenjeni.

Čas med obema svetovnima vojnama na Slovenskem je v izbranih učbenikih predstavljen z različnimi poudarki. Učbenik iz leta 1966 omenja v zvezi z odporom proti fašističnemu nasilju med Slovenci, ki so z Rapalsko mejo prišli pod Italijo, le bazoviške žrtve. Učbenik iz leta 1990 omenja organizacijo TIGR in bazoviške žrtve ter delovanje komunistov v okviru protifašistične fronte. Sodobni učbenik DZS omenja Zbor svečnikov sv. Pavla in

organizacijo TIGR. Sodobni učbenik Modrijana omenja skrivna kulturna društva, ki so jih vodili duhovniki ter ilegalne teroristične skupine, ki so na nasilje odgovarjale z nasiljem, med katerimi je bila najbolj znana TIGR. Primerjava vseh treh opisov organizacije TIGR je zanimiva, zlasti v smislu uporabe besed, ki označujejo njen značaj. V učbeniku iz leta 1966 se TIGR sploh ne omenja, v učbeniku iz leta 1990 je to ilegalna narodna organizacija za boj proti fašizmu, v sodobnem učbeniku DZS gre za organizacijo liberalno usmerjene mladine, v Modrijanovem učbeniku pa za ilegalno teroristično organizacijo. Vsa ta poimenovanja imajo popolnoma različne vrednostne konotacije.

Učbenik iz leta 1966 graja velikosrbsko buržoazijo, ki naj bi *nenehno izigravala buržoazijo drugih narodov in vsilila svojo oblast vsej državi* ter vmešavanje dvora in dvorske kamarile v politiko. Obsežno in podrobno je obdelana zgodovina delavskega gibanja v jugoslovanski državi. Celotna predstavitev tega obdobja se vrti predvsem okoli dogajanja v delavskem gibanju in še posebej v komunističnih vrstah in močna je kritika vladajočega režima jugoslovanske kraljevine. Učbenik iz leta 1990 povečuje dolgoletne težnje jugoslovanskih narodov, da bi se združili v skupno državo. Kot dokaz za te težnje omenja organizacijo Preporod in deklaracijsko gibanje. V učbeniku naletimo tudi na mit o Koroški kot zibelki slovenstva. Zelo enostransko kritično je prikazana vloga Antona Korošca. V sodobnih učbenikih obeh založb je vsebina za obdobje med vojnama podana brez ideološko obarvanih izrazov in brez čustveno obarvanih pridevnikov. Učbenik DZS omenja teroristično delovanje komunistične partije, česar v socialističnih učbenikih ne najdemo, saj je v njih delovanje partije prikazano v superlativih in kot najbolj pomembno za delavsko gibanje na Slovenskem. Anton Korošec je opisan kot *najpomembnejši slovenski politik v prvi Jugoslaviji*, razen tega pa nima nobenega vrednostnega predznaka. Modrijanov učbenik pa ga opisuje pozitivno za razliko od socialističnih učbenikov, ki ga predstavijo kot izrazito negativno osebnost, ki je naredila veliko slabega za slovenski narod. Oba sodobna učbenika se od socialističnih predhodnikov bistveno razlikujeta predvsem v tem, da gospodarski razvoj, socialne razmere, tehnološki napredek, vsakdanje življenje, duhovne tokove in kulturni razvoj obdelata v posebnih temah in temu posvetita precej pozornosti. Modrijanov učbenik opiše prehod Slovencev v Jugoslavijo kot prehod iz srednjeevropskega prostora v balkanskega. Vsi izbrani predhodni učbeniki opisujejo prehod Slovencev v jugoslovanski okvir izrazito pozitivno in šele Modrijanov učbenik vnese negativen pogled na to zgodovinsko dejstvo.

V obravnavi druge svetovne vojne na Slovenskem se učbeniki od 60-ih let 20. stoletja dalje razlikujejo predvsem v tem, kolikšen obseg zavzema v njih dogajanje na Slovenskem in v Jugoslaviji. Učbenik iz leta 1966 obravnava dogajanje na Slovenskem le na kratko ter se osredotoča na dogajanje v Jugoslaviji, učbenik iz leta 1990 obravnava dogajanje v jugoslovanskem in v slovenskem okviru, sodobna učbenika obeh založb pa se osredotočata na dogajanje na Slovenskem in dogajanje v jugoslovanskem okviru le omenjata. V obravnavi NOB-ja daje učbenik iz leta 1966 prednost predvsem vojaškemu in političnemu dogajanju. Osvobodilnemu gibanju nasprotna stran na Slovenskem je opisana kot kontrarevolucionarna. Narodnoosvobodilni boj pa je opisan kot revolucija. Tudi učbenik iz leta 1990 opisuje kontrarevolucijo na Slovenskem in kritično opisuje delovanje bele garde na Slovenskem. Tudi ta učbenik enači narodnoosvobodilni boj z revolucijo. Interpretacija bratomorne vojne v obeh socialističnih učbenikih je črno-bela. Partizani so prikazani v skorajda idealni podobi. Sodobna učbenika obeh založb se od starejših predhodnikov razlikujeta predvsem v tem, da obravnavata osvobodilno gibanje v bolj objektivni podobi in omenjata tudi njegove slabosti in šibke točke, hkrati pa namenjata obravnavi meščanskega tabora več pozornosti in imena formacij, ki so sodelovale z okupatorji, navajata bolj korektno

Obdobje po drugi svetovni vojni je obdelano v učbenikih iz 60-ih in 80-ih let 20. stoletja in v sodobnih učbenikih obeh založb. Slovenska zgodovina povojnega obdobja v učbeniku iz leta 1966 ni obdelana, gre izključno za zgodovino Jugoslavije. V učbeniku iz leta 1990 pa so obravnavana vprašanja v zvezi z določanjem meja in v zvezi s slovenskimi narodnimi manjšinami v sosednjih državah. Učbenik iz leta 1990 se manj posveti razlagi revolucionarnih dejanj komunističnih oblasti v Jugoslaviji po vojni kot učbenik iz leta 1966, ki to problematiko podrobno razlaga in opravičuje dejanja revolucionarne oblasti. Tudi učbenik iz leta 1990 teh dejanj ne problematizira in ne vrednoti, podaja jih dokaj nevtrarno.

Obravnava socialističnega povojnega obdobja v Sloveniji je v učbenikih iz socialističnega obdobja bistveno drugačna kot v sodobnih učbenikih obeh založb. V sodobnih učbenikih se omenjajo tabu teme socialističnega sistema, česar v starejših učbenikih ne zasledimo: posnemanje sovjetskega totalitarizma v povojni izgradnji oblasti, množični povojni poboji, nasilni odvzemi premoženja, politični in zrežirani sodni procesi, kolektivizacija in z njo povezani »kulaški procesi«. Poleg tega sodobna učbenika vsebujeta tudi teme o osamosvajanju Slovenije in samostojni Sloveniji, ki v prejšnjih učbenikih nimajo mesta, ker se še niso zgodile. Če je bila v socialističnih učbenikih NOB paradna tema, ki je obsegala veliko prostora in je utemeljevala oblast vladajočega režima, pa sodobni učbeniki slovenski osamosvojitveni vojni ne namenjajo veliko prostora. Osamosvojitvena vojna je v četrtem učbeniku DZS in Modrijana obdelana v okviru ene podteme.

Jugoslovanska zgodovina se v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja ne omenja. Učbeniki iz leta 1934 pa namenjajo veliko prostora jugoslovanski zgodovini. V teh učbenikih najdemo tudi izrazito pristranski pogled na ta del zgodovine in prepletanje zgodovinskih dejstev z miti in mitološkimi elementi.

Za razliko od drugega učbenika iz leta 1886 se drugi učbenik iz leta 1934 v veliko večji meri posveti Slovanom v srednjeveškem obdobju. Medtem ko so Slovani v učbeniku iz leta 1886 predstavljeni kot neškodljivo in *miroljubno* ljudstvo, jih učbenik iz leta 1934 opisuje kot svobodoljubne, vztrajne in močne ljudi. Pri južnih Slovanih omenja učbenik iz leta 1934, da so se delili njihovi narodi znotraj na plemena, ki so bila *neodvisna* in so imela *svojo državo*. Za Srbe in Hrvate omenja, da so govorili isti jezik in tvorili *en narod*. Poleg Slovencev, Srbov, Hrvatov in Bolgarov omenja v zgodnjem srednjem veku še Makedonce. Srednjeveško Dukljo obravnava kot srbsko državo. Pomen in vloga Srbov in Srbije v zgodovini se povečuje in prikazuje nekritično v superlativih. V srednjem veku naj bi bila Srbija celo balkanska velesila. Osrednje mesto v učbenikih iz leta 1934 ima kosovska bitka, ki je predstavljena kot zmaga Srbov v tem smislu, da naj bi se v tem dogodku pokazale najlepše lastnosti srbskega naroda. Gre za prefinjen vnos mitoloških elementov, s katerim učbenik doseže, da iz vojaškega poraza nastane zmaga srbskega naroda. Srbi so prikazani kot vojaško nadarjen narod, ki se je v zgodovini znal uspešno vojskovati. Poudarjanje vojaških lastnosti velja izključno za srbski narod. Srbske vojaške spretnosti naj bi imele tudi mednarodni sloves in veljavo. Srbskim vstajam proti turški oblasti namenja učbenik iz leta 1934 več prostora kot na primer francoski revoluciji. Tudi prikaz prve svetovne vojne je v učbeniku iz leta 1934 narejen izrazito s srbskega vidika. Poudarek je na srbskem vojskovanju v tej vojni in na vlogi Srbije kot Piemonta v združevanju Jugoslovanov. Kot glavni razlog za prvo svetovno vojno navaja učbenik željo Avstro-Ogrske po uničenju želja Jugoslovanov v uresničitev osvobodilne vloge Srbije. Glavni razlog, da je iz avstro-ogrsko - srbske vojne prerasla v svetovno vojno, je bil po pisanju učbenika v tem, da naj bi se prijateljske sile Rusija, Francija in Anglija zavzele za Srbijo. Na solunskem bojišču naj bi odločilno vlogo odigrala srbska vojska. V opisovanju dogajanj po prvi svetovni vojni četrti učbenik iz leta 1934 ves čas uporablja izraz Jugoslovani,

nikjer ne govori o Slovencih in Hrvatih. Desetletno povojno obdobje opiše v eni sami kratki podtemi. Dogajanje je opisano tako, da o nezadovoljstvu Slovencev in Hrvatov v jugoslovanski državi niti slutiti ne moremo, hkrati pa opravičuje ukinjanje demokracije kot koristno za moč države.

Učbeniki iz leta 1934 s vojnim povečevanjem vojaškega pomena in sposobnosti srbskega naroda v učbenike vnašajo arhetipski narodnozgodovinski mit o močnih, vojaško izoblikovanih prednikih srbskega naroda. To predstavo vnašajo v celotno obdobje srbske zgodovine od zgodnjega srednjega veka do njegove sodobnosti. Srbski narod v teh učbenikih nastopa kot izvoljeni narod, katerega božje poslanstvo je vojaška obramba Balkana pred neverniki, med katere sodijo predvsem Turki. Hkrati učbeniki iz leta 1934 slavijo in pozitivno vrednotijo nasilje in vojno kot najboljši način za pridobitev in ohranitev svobode.

Učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja jugoslovansko zgodovino le izjemoma omenjajo. Omenjen je močan vpliv Rusije na samostojno Srbijo in uničujoč vpliv avstro-ogrske in nemške oblasti nad slovanskimi narodi.

Učbeniki iz 60-ih in 80-ih let 20. stoletja namenjajo zgodovini prostora bivše Jugoslavije veliko prostora, vendar se njihovo podajanje zgodovinske snovi bistveno razlikuje od tistega v učbenikih iz leta 1934, ki se je ves čas prepletalo z mitologijo in literarnimi prvinami. V učbenikih iz 60-ih in 80-ih let 20. stoletja so zgodovinska dejstva podana z mnogo manj literarnimi prvinami in na bolj objektivni način. Le redki so v njih opisi junaškosti in bojevitosti Srbov. Ti učbeniki se veliko posvetijo narodnoosvobodilnemu boju v Jugoslaviji in preko tega skušajo oblikovati domoljubna čustva in pripadnost jugoslovanski državi ter utemeljiti oblast komunistične partije.

Prikaz jugoslovanske zgodovine v učbenikih iz leta 1934 je v primerjavi z drugimi izbranimi učbeniki najbolj pristranski, saj povečuje predvsem zgodovino Srbov, ostalim narodom pa namenja manj pozornosti, oziroma jih sploh ne omenja. Prikazi v učbenikih, ki so nastali po drugi svetovni vojni vsebujejo bistveno manj pridevnikov in literarnih načinov opisovanja. Ugotovimo pa lahko precejšnjo terminološko zmedo v zvezi s poimenovanjem srednjeveških ljudstev.

Pojmovanje Duklje kot srbske države je prevladujoče v učbeniku iz leta 1934, vendar se pojavlja tudi v prvem učbeniku iz leta 1985. Modrijanov sodobni učbenik se ogiba narodnostnemu opredeljevanju Duklje, v primeru Raške pa nedosledno navede, da se šlo za staro Srbijo. Medtem ko za srednjeveško zgodovino učbeniki uporabljajo izraz Srbi, Hrvati, pa je učbenik iz leta 1962 v tem pogledu mnogo doslednejši in govori o južnih Slovanih, prednikih Slovencev, Srbov, Hrvatov, Črnogorcev, Makedoncev in Bolgarov.

Prikaz zgodovine južnih Slovanov v izbranih učbenikih je v mnogih elementih podoben mitski predstavi o zlatem obdobju v času plemenske slovanske družbe, porazu proti močnejšim sosedom in izgubi svobode, stoletjih narodnega zatiranja, osvoboditvijo izpod tujega jarma in jugoslovansko združitvijo. Gre za štiri mite, ki jih najdemo tako v učbenikih iz leta 1934, iz 60-ih in iz 80-ih let 20. stoletja. V zvezi s slovensko zgodovino pa najdemo v teh učbenikih mit o kmečkem in podložniškem značaju Slovencev ter mit o slovenski manjvrednosti. Šele sodobni učbeniki zgodovine uspejo te mite preseči in podajajo bolj objektivno podobo preteklosti. Tudi sodobni učbeniki pa so v rabi pojmov še nedosledni in bi bilo potrebno prav s pravilno terminološko rabo v bodoče zasnovati slovensko zgodovino kot zgodovino ljudstev in civilizacij, ki so živele na ozemlju, ki nosi danes slovensko identiteto ali je ta v njem vsaj opazno navzoča.

Vloga žensk

Vloga žensk v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja

Osrednjo vlogo v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja igrajo moški vladarji in vojskovodje. Ti zasenčijo vse ostale vloge in imajo v teh učbenikih prav posebno mesto. Nekateri vladarje in vojskovodje navaja avtor učbenikov zgolj v zvezi z dogodki, v katerih so nastopali, pri tistih, za katere meni, da so pomembnejši v zgodovini, pa dodaja poleg njihovih dejanj tudi literarne opise njihovih osebnosti. Moške vladarje opisujejo s pridevniki kot: *pomehkuženi kralj Astyaga*; *Kambyzes strasten in togoten mož*; Tarquinius Superbus je opisan kot *samosilen in razuzdan vladar*; *požrtvovalni vojskovoda Zopyr*; *Lysander, kaj spreten, sedaj previden, sedaj drzen vojvoda*; *najizvrstniši vojvoda Pyrrh*; *Vercingetorix, kaj spreten in velikodušen vojskovod*; *Claudius Nero lehkomiselni krvoločnež*; *Titus uzor milega in dobrodelnega vladarja*; *P.Aelius Hadrianus je bil kaj učen in miroljuben mož*; *macedonski vladarji v Bizantinskem cesarstvu so bili zanikerni in razuzdani*; *Saladin, kaj junašk in izobražen vladar*; *Henrik III. neznačajen in razuzdan*. Vladarji so po interpretaciji učbenikov iz 80-ih let 19. stoletja različnih značajev, nekateri so spretni, drzni vojskovodje, le redki so učeni, izobraženi in miroljubni, več pa je razuzdanih, čeprav jim avtor tega ne šteje vedno kot slabo lastnost, še več je *krvoločnih in nasilnih*.⁸⁷⁰

Moški vladarji in vojaški poveljniki se v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja v največji meri vojskujejo, podjarmijo, sedejo na prestol, se polastijo prestola, premagajo vstajnike, bojujejo, so neizmerno samovoljni; z besedami iz učbenikov samih pa: *gospodujejo čez življenje in smrt podložnikov, izpodrinijo, zmagajo vojsko, prisvojijo si vrhovno oblast, razširijo kraljestvo, se umaknejo, napadejo, prisilijo, nagloma pridrejo, užugajo (nasprotnike), podjarmijo, prisilijo k miru, izvajajo grozovito samosilstvo, razuzdano živijo, prevzamejo vodstvo, modro uredijo upravo, polastijo se vse oblasti, ustanovijo samosilsko gospodstvo*.⁸⁷¹ To so najpogosteje navajani glagoli, ki opisujejo, katera dejanja vladarjev je štel avtor teh učbenikov za najpomembnejša. Dobri vladarji so bili torej hkrati tudi dobri vojskovodje, ki so osvojili številne pokrajine, mesta ter države in si podjarmili mnoga ljudstva. So iniciatorji dogajanja, igrajo aktivno vlogo, imajo premoč in si s silo podrejšo svet okoli sebe. Vsi z izjemo anonimne asirske kraljice, Marije Terezije in Katarine Velike pa so moški.⁸⁷²

⁸⁷⁰ JESENKO, Janez (1883), *Občna zgodovina. Prvi del: Stari vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna.

⁸⁷¹ To so glagoli, ki se v Jesenkovih učbenikih največkrat pojavljajo.

⁸⁷² JESENKO, Janez (1883), *Občna zgodovina. Prvi del: Stari vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna.

V učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja moški ne nastopajo zgolj kot vojskovodje, vladarji in uzurpatorji na oblasti, pač pa tudi kot moštvo v smislu vojske, ljudstva, pa tudi sužnjev. Moški so tudi antični bogovi, ki jih avtor podrobno našteva pri vsakem antičnem sredozemskem ljudstvu.

Ženski liki v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja so redki. Zdi se kot da jih za čas starega veka skoraj popolnoma prezrejo, kot da bi bile antične družbe moške družbe, v katerih lahko prisotnost žensk le slutimo. Prvi učbenik iz leta 1883 za antično obdobje postavlja v ospredje moške vladarje in vojskovodje, medtem ko so njegove omembe žensk izjema, zato jih tudi vse navajam. Na kratko omeni prvo žensko Evo, kartaginsko princeso Elisso, *mogočno Seramido* asirsko kraljico, *ki je podjarmila Libyjo in Aethiopijo, junaško devojko Cloelijo* (rimska zgodovina), *hčer Virginijo, ktero oče nato z mesarskim nožen umori* (da bi je ne dobil njen snubec), *ilirsko kraljico Teuto, zvijaško cesarico Urijo, Kleopatro, prelepo kraljico aegypčansko* in hkrati *oholo pa kovarno kraljico, vladohlepno mati Agrippino*.⁸⁷³ Za srednjeveško obdobje navaja *duhovito in krepostno mati Blanko Kastilsko, ošabno Otokarjevo ženo kraljico Kunigundo*, Anjoujski kraljici Ivano I. In Ivano II. omenja kot *najzlobniši med Anjoujci*.⁸⁷⁴

Pridevniki s katerimi opisuje avtor učbenikov iz 80-ih let 19. stoletja ženske like se bistveno ne razlikujejo od onih, s katerimi opisuje moške, v tem smislu, da so ženski liki tako dobri kot slabi. Ženski liki navadno ne nastopajo kot samostojne osebnosti, ampak jih avtor učbenikov omenja mimogrede kot sorodnice določenih vladarjev, tako da pogosto ne omenja niti njihovih imen. V srednjeveški zgodovini omenja tudi nekatere izrazito slabe ženske like: za Vandale pravi, da so imeli kraljici Fredegundo in Brunhildo, ki sta *„najgrozovitejše divjali in počenjali najhujše zločine.“*⁸⁷⁵ Še posebno ceni ženske kot prinašateljice velike dote posameznim vladarjem in jih omenja kot *dedičinje* posameznih kraljestev. V naštevanju porok, ki so jih sklenili Habsburžani, da so si širili svoja posestva, zapiše avtor: *„Te srečne ženitve in pridobitve izražuje poznana vrstica: »Bella gerant alii, tu felix Austria nube«.*⁸⁷⁶

Daljši popis je učbenik iz leta 1883 namenil ženski, ki je obranila Rim pred napadom Volščanov: *„Na to so se v sovražnikov tabor napravile ženske, med njimi Coriolanova mati Veturija in njegova žena Volumnija. Mati je na kolenih prosila razsrjenega junaka, naj prizanese rojstnemu mestu. Ginen jo je Coriolanus vzdignil rekoč: Glej mati, rešila si Rim, pa izgubila sina! Na to je odpeljal vojsko iz rimske pokrajine. Volščani so ga baje kamenjali.“*⁸⁷⁷ Zanimivo je, da tako dolge zgodbe ne namenja nobeni od vladaric, temveč prav ženski, katere glavna funkcija je materinstvo. Tako se kot junakinja izkaže prav mati in ne morebitna vladarica.

Poleg realnih žensk navaja učbenik iz leta 1883 tudi boginje v panteonu antičnih sredozemskih ljudstev, tako da njegova antična zgodovina vključuje več omemb boginj kot pa resničnih žensk iz tega obdobja.

Avtor učbenikov iz 80-ih let 19. stoletja uvršča ženske v dve kategoriji. V prvo sodijo »navadne ženske«. Te uvršča navadno v isto kategorijo kot mladino in deloma kot sužnje. Tako navaja kot posebnost antičnih Grkov: *„Od Azijancev in Rimljanov milejše so ravnali z*

⁸⁷³ Ibid.

⁸⁷⁴ JESENKO, Janez (1886), *Občna zgodovina. Drugi del: Srednji vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna.

⁸⁷⁵ Ibid., str. 8.

⁸⁷⁶ JESENKO, Janez (1886), *Občna zgodovina. Tretji del: Novi vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna, str. 9.

⁸⁷⁷ JESENKO, Janez (1883), *Občna zgodovina. Prvi del: Stari vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna, str. 86.

vjetniki in robovi; dosta bolj so cenili tudi ženski spol ter tudi mladino skrbnejše odgojevali nego kateri koli star narod.”⁸⁷⁸ Iz tega lahko sklepamo, da je pisec hotel učencem prikazati, da je potrebno ženske ceniti, čeprav sodijo v isto kategorijo kot mladina, ujetniki in sužnji. Poleg teh žensk pa omenja avtor še »plemenite« ženske, ki so se rodile v vladarskih družinah. Od vladaric najbolj hvali Marijo Terezijo in rusko carico Katarino II., katerima nameni tudi izčrpnjši opis osebnostnih lastnosti.⁸⁷⁹

Vloga žensk v učbenikih iz leta 1934

Učbeniki iz leta 1934 omenjajo ženske v primerjavi z moškimi posamezniki le izjemoma in še kadar so omenjene, imajo vlogo mater, žena ali sorodnic za zgodovino pomembnih moških posameznikov. Pogosto ne omenjajo niti imena ženske, ampak le sorodstveno razmerje s pomembnim moškim. Omenjajo pa ženske tudi kot skupino (npr. delavke, gospodinje) in vrednotijo njihovo obnašanje.

Prvi učbenik iz leta 1934 omenja ženske v Šparti kot “zelo ugledne in svobodne, močne, poštene in rodoljubne”⁸⁸⁰; za Aleksandra Makedonskega omenja, da je v bitki ujel Darejevo mater, ženo in dve hčeri in da je “lepo ravnal z njimi”⁸⁸¹, omenja se še kraljeva hči Lavinija. Avtor učbenika navaja ženske tudi kot slabo plačano delovno silo v 19. stoletju,⁸⁸² pri opisu srednjeveškega dvora v Raški pa piše, da se je dvorskega sveta večkrat udeležila poleg drugih dvorskih dostojanstvenikov tudi kraljica.⁸⁸³

V okviru podteme *Rimski vzori junaštva in poštenosti* prvi učbenik iz leta 1934 navaja: “Slava moških je vzpodbudila tudi ženske, da so se tudi one odlikovale po zaslugah za državo.” Potem pa opisuje zgodbo rimskih deklet, ki so bile talke etruščanskega kralja in so ušle iz ujetništva v Rim.⁸⁸⁴ V zgodbi o ošabnem rimskem plemiču Koriolanu, ki je bil preganjan iz mesta se je ravno njegovi “materi in ženi posrečilo omečiti njegovo srce in ga odvrniti od maščevanja nad domovino.”⁸⁸⁵

Ob obrambi Kartagine so sodelovali vsi meščani: “Staro in mlado, moški in ženske, vsi so delali za obrambo /.../ Žene so si strigle lese in iz njih pletle vrvi /.../ Kartazani, možje in žene, so se obupno branili /.../” Del meščanstva se je pod močnejšim rimskim pritiskom predal s poveljnikom vojske Hazdrubalom, “toda ponosna Hazdrubalova žena je porogljivo zaklicala svojemu možu, naj le čuva svoje dragoceno življenje, ter je ubila svoja dva otroka in se z njima vrgla v plamene.”⁸⁸⁶ Podobno ugotavlja tudi za Germane, da je “mnogo Germanov in njihovih žena ubilo sebe in otroke, da ne bi prišli v sužnost.”⁸⁸⁷

⁸⁷⁸ Ibid., str. 54.

⁸⁷⁹ Glej tabelo 19: Opisi posameznih zgodovinskih osebnosti v učbenikih zgodovine.

⁸⁸⁰ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Zgodovina starega veka: za I. razred meščanskih šol*, Beograd: Narod Prosveta, str. 47.

⁸⁸¹ Ibid., str. 68.

⁸⁸² POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Pregled kulturne in gospodarske zgodovine: obče in jugoslovanske: za IV. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta, str. 63.

⁸⁸³ Ibid., str. 79.

⁸⁸⁴ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Zgodovina starega veka: za I. razred meščanskih šol*, Beograd: Narod Prosveta, str. 77.

⁸⁸⁵ Ibid., str. 78.

⁸⁸⁶ Ibid., str. 87.

⁸⁸⁷ Ibid., str. 102.

Prvi učbenik iz leta 1934 omenja ilirsko kraljico Tevto, ki so jo Rimjani prisilili, "da je Ilirom prepovedala ropanje po morju."⁸⁸⁸ Kornelija, mati bratov Grakh je opisana kot vzorna mati: "Zelo skrbno je vzgojila svoja dva sinova Tiberija in Gaja Grakha. Ko so se rimske gospe bahale s svojim nakitom in vprašale Kornelijo, kje je njen nakit, jim je pokazala svoja dečka in odgovorila: »To je moj najlepši nakit!«"⁸⁸⁹ V zvezi s Cezarjem je omenjena Kleopatra, kateri je Cezar "pomagal prevzeti prestol svojemu bratu."⁸⁹⁰

Za rimske ženske ugotavlja prvi učbenik iz leta 1934: "Žene so se držale doma in so bile dobre in poštene gospodinje." Nekatere pa so bile manj vzorne in so "nosile razkošne obleke in nakit."⁸⁹¹ Neronova mati in žena sta postali žrtvi svojega krvoločnega sina oziroma moža.⁸⁹² Konstantinova mati Helena je bila razglašena za svetnico zaradi zaslug za krščanstvo.⁸⁹³

Za francoski dvor Ludvika XIV navaja tretji učbenik iz leta 1934: "Posebno žene so visoko spoštovali. Ludvik XIV. niti mimo služkinje ni šel, ne da bi snel klobuka v pozdrav."⁸⁹⁴

Učbeniki socialističnega obdobja in vloga žensk

V **socialističnih učbenikih** ženske ne nastopajo več samo kot posameznice, ampak se oblikujejo tudi v množico, ki ima moč spreminjanja družbenih razmer. Ženske postanejo revolucionarke, bojevnice v revolucionarni množici itd. Največ takšnih opisov je v sovjetskih učbenikih iz 40-ih let 20. stoletja. Pojavljajo pa se tudi še kasneje. Vladarice, žene, matere in hčere vladarjev v teh učbenikih niso več omenjane v tolikšni meri kot je to veljalo za učbenike iz 80-ih let 19. stoletja in za učbenike iz leta 1934.

V prvem učbeniku iz leta 1946 najdemo pri obravnavi prazgodovinskega obdobja tudi matriarhalno teorijo, ki je opisana kot zgodovinska realnost. Ta učbenik edini omenja matriarhalno družbeno ureditev, v kateri *zavzema žena prvo mesto v rodu*, ter patriarhalno ureditev, ki se je uveljavila z razvojem gospodarstva zaradi česar *poglavar rodu postane moški*.⁸⁹⁵ Prvi učbenik iz leta 1962 za prazgodovinsko obdobje navaja, da so "moški opravljali težja dela. Izdelovali so orodje, skrbeli za živino in še vedno hodili na lov. Ženske pa so skrbele za dom, za oblačila in obdelovale zemljo."⁸⁹⁶

Prvi učbenik iz leta 1946 ugotavlja, da je atenska demokracija veljala samo za atenske državljane. "Sužnji, meteki in celo ženske svobodnega rodu niso imeli političnih pravic."⁸⁹⁷

Prvi učbenik iz leta 1962 opisuje dejavnosti moških in žensk **v srednjem veku**: "Moški so se bavili z lovom, delno tudi z gospodarstvom, večinoma pa so se vadili v bojevanju in so prirejali viteške turnirje /.../ Ženske so predle, tkale, vezle in učile otroke. Za zabavo so jim

⁸⁸⁸ Ibid., str. 88.

⁸⁸⁹ Ibid., str. 90.

⁸⁹⁰ Ibid., str. 95-96.

⁸⁹¹ Ibid., str. 97.

⁸⁹² Ibid., str. 105.

⁸⁹³ Ibid., str. 109.

⁸⁹⁴ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Zgodovina novega veka za III. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta, str. 34.

⁸⁹⁵ MIŠULIN, Aleksandr Vasilevič (1946), *Zgodovina starega veka*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 6.

⁸⁹⁶ METELKO, Antonija (1962), *Zgodovina za šesti razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 6.

⁸⁹⁷ MIŠULIN, Aleksandr Vasilevič (1946), *Zgodovina starega veka*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 96.

*bili lov, obiski sosedov in potujočih pevcev ter turnirji. Posamezni plemiči so tudi sami zlagali pesmi na čast lepih žena ter jih ženam prepevali.*⁸⁹⁸

Tretji učbenik iz leta 1948 omenja novo organizacijo vojske in revolucionarno taktiko v Franciji leta 1793, v zvezi s katero so bile angažirane tudi ženske: *“Možje morajo kovati orožje in dovažati potrebščine. Ženske bodo pripravljale obleke in šotore ter služile v bolnicah.”*⁸⁹⁹ Tudi v odporu ljudstva proti francoskim Napoleonovim silam, ki so okupirale Španijo, so sodelovale ženske: *“Leta 1809 je francoska vojska obkolila uporno Zaragozo /.../ Ženske in otroci so se borili skupaj z očeti, brati in možmi. Odpor Špancev proti tujim zavojevalcem je dovedel do revolucije.”*⁹⁰⁰ Za julijsko revolucijo 1830 piše tretji učbenik iz leta 1948, da so ženske razdirale cestni tlak in metale s streh kamne na vojake.⁹⁰¹ V revoluciji leta 1848 v Parizu omenja: *“Ženske in otroci so pomagali vlivati krogle, obvezovali ranjence, prinašali borcem vode in hrane.”*⁹⁰²

Tretji učbenik iz leta 1948 opisuje položaj žensk kot delovne sile v Angliji 19. stoletja: *“Zasluzek je bil malenkosten. Delovni dan moških in žensk je trajal 16-18 ur. Otroci niso delali mnogo manj /.../”*⁹⁰³ V tovarnah je žensko in otroško delo spodrivalo delo moških delavcev. *Običajno je bilo, da so tri četrtine tovarniških delavcev tvorile ženske in otroci /.../”*⁹⁰⁴

V četrtem učbeniku iz leta 1947 množice žensk nastopajo v poglavju *Pariška komuna* kot revolucionaren in aktiven element, ki pripomore k moči celotnega ljudstva.⁹⁰⁵ Ženske so se v Parizu za obrambo komune celo vojaško organizirale: *“Zelo so pomagale Komuni ženske – delavke. Ženske so aktivno sodelovale tudi pri obrambi Pariza pred versajci. Organizirale so celo ženski bataljon pod poveljstvom učiteljice Louise Michel.”*⁹⁰⁶ *“/.../ Posebno srdito so se upirali komunardi v delavskih okrajih. Tu so se borile celo ženske in otroci. V barikadnih bojih je sodelovalo okrog deset tisoč žensk-delavk, ki so obvezovale raznjence, gradile barikade in se borile na njih.”*⁹⁰⁷ Ženske so bile tudi žrtve revolucionarnih spopadov, pa tudi protirevolucionarno naravnane dame: *“Streljali so ženske – »petroljevke«, ki so bile osumljene požigov, in njihovo »zalego«, kakor so buržoazni krvniki imenovali delavske otroke. Buržoazne dame so prihajale v ječe, da so se znašale nad zaprtimi in so gledale, kako ubijajo heroje – komunarde.”*⁹⁰⁸

Medtem, ko imajo revolucionarke v učbeniku iz leta 1946 izrazito aktivno vlogo in se poslužujejo celo aktivnosti, ki so sicer tradicionalno rezervirane za moške, torej predvsem bojevanja oziroma sredstev nasilnega upora in zoperstavljanja oblastem, pa imajo revolucionarke v drugem učbeniku iz leta 1963 bolj tradicionalne vloge. Opravljajo logistično dejavnost, medtem ko vojaki nanje celo nočejo streljati, ker pripadajo ženskemu spolu. Učbenik iz leta 1963 omeni za francosko revolucijo: *“K obrambi je bilo pritegnjeno vse prebivavstvo. Ženske in otroci so pripravljali hrano in orožje za vojake.”*⁹⁰⁹ Za pariško

⁸⁹⁸ METELKO, Antonija (1962), *Zgodovina za šesti razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 95.

⁸⁹⁹ JEFIMOV, Aleksej Vladimirovič (1948), *Zgodovina novega veka 1789-1870*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 51.

⁹⁰⁰ Ibid., str. 75.

⁹⁰¹ Ibid., str. 91.

⁹⁰² Ibid., str. 129.

⁹⁰³ Ibid., str. 92.

⁹⁰⁴ Ibid., str. 103.

⁹⁰⁵ GALKIN, I.S. idr. (1947), *Zgodovina novega veka 1870-1918*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 13.

⁹⁰⁶ Ibid., str. 16.

⁹⁰⁷ Ibid., str. 19.

⁹⁰⁸ Ibid., str. 20.

⁹⁰⁹ GROBELNIK, Ivan (1963), *Zgodovina za sedmi razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 17.

komuno pa pravi: "Ženske so porezale jermene in skupaj z možmi in otroki zvale topove nazaj na prejšnje prostore. Vojaki niso hoteli streljati na ženske."⁹¹⁰

Ženske se omenjajo tudi v zvezi s totalitarnimi režimi. Tretji učbenik iz leta 1966 omenja, da so fašisti v Italiji tudi ženske vzgajali za militarizem.⁹¹¹ Za jugoslovansko partizansko vojsko pa navaja, da je imela tudi Protifašistično žensko zvezo: V njej so bile včlanjene ženske, ki so zlasti skrbele za borce in ranjence.⁹¹² Tretji učbenik iz leta 1990 pa omenja Protifašistično žensko zvezo v povezavi z organizacijo šolstva: Glavno breme pri organizaciji šolstva so imele ženske, članice Antifašistične fronte žensk (AFŽ).⁹¹³

Socialistični učbeniki prvi omenjajo tudi **volilno pravico žensk** in sicer v tem smislu, da je ženske niso imele. Četrty učbenik iz leta 1947 za francosko ustavo iz leta 1875 pravi, da "ženske po ustavi niso imele volivne pravice."⁹¹⁴ Tretji učbenik iz leta 1948 pa za nemško cesarstvo in njegovo ustavno ureditev konec 19. stoletja zapiše: "V resnici pa je bila ta volivna pravica »splošna« samo na papirju. Imeli so jo samo moški, ki so dopolnili 25 let, razen vojakov, ki niso imeli volivne pravice. Mladina in ženske so bile torej sploh brez volivne pravice."⁹¹⁵ Tudi v ustavi Združenih držav Amerike učbenik iz leta 1948 pogaša žensko volilno pravico.⁹¹⁶

Tretji učbenik iz leta 1966 navaja začetne besede ustanovne listine Združenih narodov in v okviru njih omenja enakopravnost obeh spolov: "Mi ljudstvo združenih narodov, odločeni /.../ da ponovno potrdimo vero v temeljne človeške pravice, v dostojanstvo in vrednost človeške osebe, v enakopravnost moških in žensk /.../"⁹¹⁷

Vloga žensk v sodobnih učbenikih zgodovine založbe Modrijan in DZS

Sodobni učbeniki zgodovine založbe Modrijan in DZS namenjajo ženskam prav tako malo prostora kot njihovi predhodniki. Se pa ženske v sodobnih učbenikih pojavljajo v drugačnih vlogah. Največ vključujeta ženske učbenika, ki obravnavata novoveško zgodovino in novejšo zgodovino pred 20. stoletjem (tretji sodobni Modrijanov in tretji sodobni učbenik DZS). Še posebej Modrijanov tretji učbenik ženske na več mestih omenja, zlasti v rubriki *Ali veš?*, ki se nahaja na koncu tem. Ženske se pojavljajo v učbenikih obeh založb predvsem v okviru problematike vsakdanjega življenja v antiki, čarovništva, Marije Terezije, delavstva, družinskega življenja in volivne pravice.

Druga učbenika obeh založb omenjata ženske pri opisovanju vsakdanjega življenja **antičnih ljudstev**. Gre za opise družbenega položaja, načina oblačenja, ličenja in dejavnosti, s katerimi so se ženske ukvarjale. Modrijanov drugi učbenik ugotavlja, da so bile v grški družbi "ženske odvisne od svojih mož, očetov in bratov, da so se ukvarjale z gospodinjstvom in ročnimi deli in so lahko odšle iz hiše le v spremstvu sužnjev. Večino časa pa so preživele doma."⁹¹⁸ Med ženskami je bilo priljubljeno tudi lepotičenje. "Naličen obraz je ločeval svobodno žensko od

⁹¹⁰ Ibid., str. 62.

⁹¹¹ ŠKERL, France (1966), *Zgodovina za osmi razred osnovnih šol*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 58.

⁹¹² Ibid., str. 109.

⁹¹³ BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1990), *Zgodovina za 8. razred*, Ljubljana: DZS, str. 126

⁹¹⁴ GALKIN, I.S. idr. (1947), *Zgodovina novega veka 1870-1918*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 64.

⁹¹⁵ Ibid., str. 25.

⁹¹⁶ JEFIMOV, Aleksej Vladimirovič (1948), *Zgodovina novega veka 1789-1870*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 15.

⁹¹⁷ ŠKERL, France (1966), *Zgodovina za osmi razred osnovnih šol*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 164.

⁹¹⁸ SIMONIČ MERVIC, Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 64-65.

sužnje.”⁹¹⁹ Poleg neenakopravne vloge žensk v družbi omenja Modrijanov učbenik za antiko tudi izjemo: “V etruščanski družbi so bile ženske enakopravne moškim.”⁹²⁰ Za rimsko družbo pa ugotavlja: *Ženske so bile precej enakopravne moškim. Biti so morale dobre žene in gospodinje. Bogatejše so lahko ohranile svoje premoženje /.../ Na izobražene ženske so rimski moški gledali s prezirom.*”⁹²¹ Drugi sodobni učbenik DZS v slikovnem prikazu razslojenosti antične grške družbe posebej prikazuje tudi ženske sužnje, za rimsko družbo pa navaja, da so bile Rimljanke *precej enakopravne* in so “se celo učile mečevanja in rokoborbe ter nadzorovale delo sužnjev.”⁹²²

Po poklicih omenja tretji Modrijanov učbenik ženske v zgodovini novega veka in v industrijski družbi kot učiteljice,⁹²³ delavke v fužinah,⁹²⁴ delavke v telefonskih centralah,⁹²⁵ izseljenke v Ameriko,⁹²⁶ tretji učbenik DZS pa omenja v tekstu Janeza Trdine gospodinje,⁹²⁷ *gospe in deklice v bidermajerskih oblekah,*⁹²⁸ *dijaške gospodinje.*⁹²⁹

Več se ženske omenjajo v tretjem Modrijanovem učbeniku v zvezi s čarovništvom: “V 16. in 17. stoletju je skoraj po vsej Evropi potekal velikanski **lov na čaravnice**, uperjen pretežno proti ženskam, v katerem je življenje izgubilo skoraj 10 tisoč ljudi /.../”⁹³⁰ “Iz zapisnikov s sodnih procesov razberemo, da so tudi pri nas čaravnice obtoževali, da so odpadle od vere, da z lastno krvjo podpisujejo pogodbo s hudičem, da povzročajo neurja, točo, pozebo, nerodovitnost pri ljudeh in živalih. Na Kranjskem so imeli za shajališče čaravnic Klek, na Štajerskem pa Rogaško goro.”⁹³¹ Povzet je tudi tekst iz Valvasorjeve *Slave*, ki omenja *coprnice, čaravnice in coprniška babiščeta.*⁹³² Ob koncu pa v rubriki *Ali veš?* Ugotavlja, da so “zadnjo »čarovnico« pri nas sežgali v Krškem ok. Leta 1710, poslednji čarovniški proces pri nas pa je bil v Radgoni v letih 1744-46, vendar sta bili obtoženki oproščeni.”⁹³³ V podtemi *Valvasor predstavi svojo domovino* se ženske omenjajo v dveh tekstih iz *Slave* in sicer gre za čaravnice in za hvalo delavnosti žensk Kranjske.⁹³⁴ Tudi tretji učbenik DZS omenja ženske v zvezi s čaravnicami, vendar se tem vsebinam posveti precej manj izčrpno in jih ne povezuje posebej z ženskim spolom, pač pa bolj jasno predstavi oba spola kot žrtve čarovniških procesov.⁹³⁵

Tretji Modrijanov učbenik v okviru teme *Kako so živeli* navaja, da je “*otročstvo preživelo več žensk kot moških, vendar so ženske pogosteje ogrožali številni porodi; petina žensk je umrla*

⁹¹⁹ Ibid., str. 66.

⁹²⁰ Ibid., str. 78.

⁹²¹ Ibid., str. 90.

⁹²² JANŠA-ZORN, Olga, MIHELIC, Darja (2004), *Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 49 in 64.

⁹²³ ŽVANUT, Maja & VODOPIVEC, Peter (2004), *Vzpon meščanstva. Zgodovina za 7. razred osnovne šole, zgodovina za 8. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 22.

⁹²⁴ Ibid., str. 34.

⁹²⁵ Ibid., str. 161.

⁹²⁶ Ibid., str. 162.

⁹²⁷ CVIRN, Janez, HRIBERŠEK, Elizabeta B., STUDEN, Andrej (2004), *Novi vek. Zgodovina za 8. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 92.

⁹²⁸ Ibid., str. 97.

⁹²⁹ Ibid., str. 134.

⁹³⁰ ŽVANUT, Maja & VODOPIVEC, Peter (2004), *Vzpon meščanstva. Zgodovina za 7. razred osnovne šole, zgodovina za 8. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 74.

⁹³¹ Ibid., str. 75.

⁹³² Ibid., str. 75.

⁹³³ Ibid., str. 75.

⁹³⁴ Ibid., str. 83, 84.

⁹³⁵ CVIRN, Janez, HRIBERŠEK, Elizabeta B., STUDEN, Andrej (2004), *Novi vek. Zgodovina za 8. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 51.

pri porodu.”⁹³⁶ Poseben opis velja v rubriki *Ali veš? Mariji Tereziji*: “*Marija Terezija je bila med dvorjani in preprostimi ljudmi zelo priljubljena. Imenovali so jo cesarico, čeprav to ni bila, saj je bil po nemškem pravu lahko cesar samo moški. V resnici je bila le vladarica v habsburških deželah in na Ogrskem, nemški cesar pa je bil najprej njen mož Franc Štefan /.../*”⁹³⁷ Pod naslovom *Francoska revolucija* najdemo v rubriki *Ali veš?* omembo, da so “*francoski revolucionarji sicer govorili o »enakosti vseh ljudi«, vendar ženskam vseeno niso priznali volilne in drugih političnih pravic. Nekatere ženske so v času republike poskušale ustanoviti ženske vojaške oddelke za obrambo republike. Revolucionarna vlada pa jih je razpustila, njihove najbojevitejše pobudnice pa poslala pod giljotino.*”⁹³⁸

Tretji učbenik DZS omenja poleg Marije Terezije tudi Katarino Veliko, za katero pravi, da je “*bila ambiciozna, bistrumna, pametna in ljubila je svojo domovino.*”⁹³⁹ Za Marijo Terezijo pa ugotavlja: “*Marija Terezija je s svojo številno družino (hčerke je možila s pomembnimi evropskimi vladarji) uresničila geslo svojega prednika Maksimilijana I.: »Vojskujejo naj se drugi! Ti, srečna Avstrija, se poročaj, kajti kraljestva, ki jih drugim daje Mars, dobiš ti od Venere!« /.../ Danes v večini kraljevin na prestol sede tudi hči. Nekoč pa je veljalo, da mora vladar žezlo zapustiti moškemu potomcu. Cesar Karel VI. Je imel to smolo, da je imel le hčere. Sestavil je posebno listino, **pragmatično sankcijo**, s katero je določil, da lahko dedne dežele deduje tudi ženska. Pragmatično sankcijo so potrdili tudi stanovi, vendar si je morala Marija Terezija prestol priboriti v t.i. nasledstveni vojni, kjer je bil njen glavni nasprotnik pruski vladar /.../*”⁹⁴⁰ Po pisanju tretjega sodobnega učbenika DZS je bila torej smola, da je morala po sili razmer na prestol sedeti tudi ženska. Je pa Marija Terezija poskrbela, da je bil “**pouk obvezen za otroke obeh spolov /.../**”⁹⁴¹

Za delavstvo Velike Britanije v 19. stoletju ugotavlja tretji Modrijanov učbenik, da je vlada “*sicer izdala prve zakone, ki so urejali delo žensk in otrok ter nekoliko izboljšali delavski položaj, toda večje spremembe na bolje ni bilo.*”⁹⁴² Položaju delavk se učbenik DZS posveti v večji meri: “*Delavci niso zaslužili dovolj, da bi lahko vzdrževali družino, zato so marsikje morale delati tudi ženske in otroci. Zaradi skrbi za majhne otroke so morale mnoge matere opravljati slabo plačano delo na domu. Delavke v tovarnah, predvsem v tekstilni industriji, so zaslužile slabše kot moški. Tudi sami delavci (možje) so raje videli, da je njihova žena doma in da skrbi za gospodinjstvo in otroke. Ščasoma pa se je mnenje, da mora biti delo v tovarnah in drugod prepuščeno moškim, delo v gospodinjstvu in družini pa ženskam, vendarle spremenilo. Proti koncu 19. stoletja so se že okrepile zahteve po enakopravnem položaju žensk /.../*”⁹⁴³ Učbenik navaja še odlomek iz teksta Clare Zetkin: *Za osvoboditev žensk!* In dodaja vprašanje učencem v razmislek: “*Zakaj se je Clara Zetkin, kljub obremenjenosti žensk, upirala prepovedi zaposlovanja žensk?*”⁹⁴⁴ V okviru teme *Blišč in beda velikih industrijskih središč* najdemo odlomek iz avtobiografije nemške socialdemokratke Adelheid Popp, kjer opisuje bedne razmere v katerih so živele delavke.⁹⁴⁵

⁹³⁶ ŽVANUT, Maja & VODOPIVEC, Peter (2004), Vzpon meščanstva. Zgodovina za 7. razred osnovne šole, zgodovina za 8. razred devetletne osnovne šole, Ljubljana: Modrijan, str. 94.

⁹³⁷ Ibid., str. 111.

⁹³⁸ Ibid., str. 122.

⁹³⁹ CVIRN, Janez, HRIBERŠEK, Elizabeta B., STUDEN, Andrej (2004), *Novi vek. Zgodovina za 8. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 58.

⁹⁴⁰ Ibid., str. 61.

⁹⁴¹ Ibid., str. 62.

⁹⁴² ŽVANUT, Maja & VODOPIVEC, Peter (2004), Vzpon meščanstva. Zgodovina za 7. razred osnovne šole, zgodovina za 8. razred devetletne osnovne šole, Ljubljana: Modrijan, str. 145.

⁹⁴³ CVIRN, Janez, HRIBERŠEK, Elizabeta B., STUDEN, Andrej (2004), *Novi vek. Zgodovina za 8. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 132.

⁹⁴⁴ Ibid., str. 133.

⁹⁴⁵ Ibid., str. 135.

V opisu revolucij tretjega Modrijanovega učbenika leta 1848 je ob fotografiji opomba: “V Franciji je bila uvedena »splošna«, volilna pravica, imeli pa so jo le polnoletni moški državljani. Ženske so temu ponekod glasno ugovarjale. Slika iz revolucionarnega obdobja prikazuje govornico, ki sprašuje: »Državljanke, kaj je svoboda? Ženska! In kaj republika? Tudi ženska! Zakaj puščamo potemtakem oblast moškim?»⁹⁴⁶

Omenja se v rubriki *Ali veš?* tretjega Modrijanovega učbenika še bavarska princesa Elizabeta, s katero se je poročil cesar Franc Jožef: “/.../ Rodila mu je štiri otroke, toda zakon je šepal, saj strogi red na dunajskem dvoru živahni Bavarki ni bil prav nič všeč. Potovala je po vsej Evropi, posebej ljubila konje in jahanje, dunajskega dvora se je izogibala, če je bilo le mogoče. Umrla je tragično – v Švici jo je ubil duševno zmeden Italijan Luigi Lucheni.”⁹⁴⁷

Precej piše o ženskah tretji Modrijanov učbenik tudi v temi *Družina, otroštvo in šola v 19. stoletju*. Medtem ko je gospodar kmečke in obrtniške družine “skrbel za hišno gospodarstvo, odločal o tem, kaj mora kdo storiti, in zastopal družino v javnosti”⁹⁴⁸, pa je mati “skrbela za gospodinjstvo, otroke in ostarele ter za to, da je vsakdo dobil hrano in obleko.”⁹⁴⁹ V meščanskih družinah je oče delal v mestu, mati pa je “skrbela za gospodinjstvo in vzgojo otrok, pri čemer so premožnim pomagale kuharice, služkinje in vzgojiteljice.”⁹⁵⁰ V manj premožnih meščanskih družinah pa so morale služiti denar tudi matere.⁹⁵¹ Vzgoja otrok pa je bila odvisna tudi od spola: “Dečke so že od majhnega vzgajali za poklic /.../ V nasprotju z dečki so deklice pripravljali na gospodinjske in materinske naloge /.../”⁹⁵² Tretji učbenik DZS vključuje poglavje *Spreminjanje družine* v katerem je podpoglavje *Razlike med moškim in žensko*, v katerem opiše, da je bilo meščansko enodružinsko gospodinjstvo “zvesta podoba **strogo patriarhalnega družbenega reda**. Poglavar meščanske družine je bil oče. Imel je vlogo edinega vzdrževalca in upravljavca družinskega premoženja. Stopnjo niže je bila ženska. Zanj je bila značilna trojna vloga: bila je mati, soproga in gospodinja ... Spremembe v družbi so učinkovale na družbeni položaj žensk. Vedno več žensk se je tudi zaposlovalo. Zato so bile deklicam pri vzgoji in izobraževanju ponujene enake možnosti kot dečkom. Začeli so ustanavljati dekliške srednje in poklicne šole. Na prelomu 19. in 20. stoletja so si ženske že izbojevale pravico do visokega šolanja in opravljanja izpitov na univerzah (**emancipacija**).”⁹⁵³ V slovarčku neznanih besed razloži učbenik pojem patriarhalnega družbenega reda in emancipacije. V rubriki *Razmisli* pa pod tekstom Andreja Studena, ki opisuje vzgoja deklic in dečkov, navaja vprašanje *Zakaj so bili dečki in deklice tako različno vzgajani?*⁹⁵⁴

Ženske se v tretjem Modrijanovem učbeniku omenjajo v temi *Politiki se borijo za volivce*. Najprej najdemo ugotovitev, da ženske v “večini evropskih držav niso smele voliti v parlament, v nekaterih državah pa so se, če so bile dovolj premožne, lahko udeležile

⁹⁴⁶ ŽVANUT, Maja & VODOPIVEC, Peter (2004), Vzpon meščanstva. Zgodovina za 7. razred osnovne šole, zgodovina za 8. razred devetletne osnovne šole, Ljubljana: Modrijan, str. 151.

⁹⁴⁷ Ibid., str. 155.

⁹⁴⁸ Ibid., str. 164.

⁹⁴⁹ Ibid., str. 164.

⁹⁵⁰ Ibid., str. 164.

⁹⁵¹ Ibid., str. 165.

⁹⁵² Ibid., str. 165-166.

⁹⁵³ CVIRN, Janez, HRIBERŠEK, Elizabeta B., STUDEN, Andrej (2004), *Novi vek. Zgodovina za 8. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 143.

⁹⁵⁴ Ibid., str. 144.

občinskih volitev. Vendar je moral tudi tedaj v njihovem imenu glasovati moški zastopnik.”⁹⁵⁵ O boju žensk za volilno pravico je več napisano v podtemi *Boj za splošno in žensko volilno pravico*. Slovarček pa razloži pojem *sufražetka*.⁹⁵⁶ Tudi tretji učbenik DZS vključuje v okviru teme *Politične stranke* še podtemo *Boj za žensko volilno pravico*. Ugotavlja, da se je postopno širjenje volilne pravice in demokratizacija političnega življenja v večini evropskih držav “ustavila pri vprašanju ženske volilne pravice. Razen socialdemokracije se večina strank, ki so se sicer zavemale za vpeljavo splošne in enake volilne pravice, ni navduševala nad zahtevami po popolni enakopravnosti žensk na političnem področju /.../ Razen Finske, kjer so ženskam podelili volilno pravico že leta 1907, so dobile v delu evropskih držav ženske volilno pravico **po koncu prve svetovne vojne, drugod pa še veliko pozneje.**”⁹⁵⁷ Učbenik dodaja še, da so “v Avstriji imele ženske volilno pravico le pri občinskih volitvah, čeprav niso smele voliti osebno, ampak po svojih pooblaščenih. V letih pred prvi svetovno vojno so marsikje, tudi v Ljubljani, na občinskih volitvah že lahko osebno volile.”⁹⁵⁸ Zanimivo je predvsem vprašanje, ki tekstu sledi: “Kaj meniš o današnjem vplivu žensk na politiko odločanja?”⁹⁵⁹

Učbenika obeh založb, ki obravnavata 20. stoletje, ženske le redko in kratko omenjata. Četrty sodobni učbenik DZS omeni, da so ženske “dobile volilno pravico v večini držav po drugi svetovni vojni.”⁹⁶⁰ Za čas prve svetovne vojne omenja, da so “moška dela prevzele ženske.”⁹⁶¹ Za dežele tretjega sveta pravi, da so v njih ženske drugorazredni državljani.⁹⁶² Za razviti svet pa pravi, da je “z zaposlitvijo postala žena ekonomsko samostojna in zato neodvisna od moža /.../ Večja **enakopravnost spolov** se je odrazila v uveljavljanju žensk v gospodarstvu, kulturi in politiki.”⁹⁶³ Za volitve leta 1945 v Jugoslaviji ugotavlja, da so imele “prvič volilno pravico tudi ženske. Prav s poudarjanjem enakopravnejšega položaja žensk v družbi je Osvobodilna fronta spodbujala ženske, naj se udeležijo volitev in volijo njihovo listo.”⁹⁶⁴ Sledi vprašanje za razmislek: “Kaj pomeni ženska volilna pravica za položaj žensk v družbi?”⁹⁶⁵ V obravnavi potrošniške družbe na Slovenskem se omenja podaljšanje porodniškega dopusta za mlade mamice. Sledi pa še obravnava zaposlenosti žensk na Slovenskem: “V času hitrega naraščanja zaposlovanja se je močno dvignil delež zaposlenih žensk, kar je prav tako vplivalo na drugačno ocenjevanje vloge žensk. Tradicionalna gledanja in delitve na »moška« in »ženska« dela (slednja zlasti v gospodinjstvu) imajo za posledico pretirano obremenitev žensk, ki opravljajo dve službi, eno na delovnem mestu, drugo pa popoldne doma.”⁹⁶⁶

Četrty Modrijanov sodobni učbenik piše, da se v starih monarhijah “prestonasledniki niso smeli ženiti z meščankami.”⁹⁶⁷ Za čas prve svetovne vojne ugotavlja, da so “manjkajočo moško delovno silo prvič v zgodovini množično nadomestile ženske in tudi otroci.”⁹⁶⁸ Za

⁹⁵⁵ ŽVANUT, Maja & VODOPIVEC, Peter (2004), Vzpon meščanstva. Zgodovina za 7. razred osnovne šole, zgodovina za 8. razred devetletne osnovne šole, Ljubljana: Modrijan, str. 176-177.

⁹⁵⁶ Ibid., str. 176-177.

⁹⁵⁷ CVIRN, Janez, HRIBERŠEK, Elizabeta B., STUDEN, Andrej (2004), *Novi vek. Zgodovina za 8. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 117.

⁹⁵⁸ Ibid.

⁹⁵⁹ Ibid.

⁹⁶⁰ DOLENC, Ervin, GABRIČ, Aleš, RODE, Marjan (2003), *20. stoletje. Zgodovina za 8. razred osemletke in 9. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 7.

⁹⁶¹ Ibid., str. 12.

⁹⁶² Ibid., str. 121.

⁹⁶³ Ibid., str. 126.

⁹⁶⁴ Ibid., str. 140.

⁹⁶⁵ Ibid., str. 140.

⁹⁶⁶ Ibid., str. 153.

⁹⁶⁷ KERN, Ana Nuša, NEČAK, Dušan, REPE, Božo (2003), *Naše stoletje. Zgodovina za 8. razred osnovne šole. Zgodovina za 9. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 4.

⁹⁶⁸ Ibid., str. 24.

deklaracijsko gibanje na Slovenskem meni, da so v njem “ *sodelovale zlasti ženske, saj je bila večina moških na frontah /.../*”⁹⁶⁹ Edino mesto, na katerem se četrti učbenik Modrijana o ženskah več razpiše, je tema *Slovenci v prvi Jugoslaviji*, v tem okviru pa podtema *Meščani in delavci*: “ */.../ Zlasti gospe in »gospice«, ki se praviloma niso ukvarjale s posli, so imele prostega časa na pretek. To jim je omogočala služinčad, ki je je bilo v stari Jugoslaviji vse več ... Med zaposlenimi je bilo vse več žensk, zlasti iz družin obrtnikov in manjših trgovcev, kjer je denarja primanjkovalo.*”⁹⁷⁰ Za športni društvi Sokol in Orel zapiše, da je bilo med člani “ *več kot tretjina žensk, saj je bilo staro prepričanje, da so telesne vadbe namenjene predvsem moškim, v glavnem že pozabljeno.*”⁹⁷¹ Za delavske družine ugotavlja: “ *V številnih delavskih družinah je denarja vedno primanjkovalo, zato so se morale zaposliti tudi ženske /.../*”⁹⁷² Za leto 1942 ugotavlja, da so na Slovenskem “ *ženske prvič dobile splošno volilno pravico.*”⁹⁷³ Ta ugotovitev je precej točnejša od ugotovitve četrtega učbenika DZS, ki pa meni, da so ženske na Slovenskem dobile splošno volilno pravico leta 1945.

Primerjava vloge žensk v osnovnošolskih učbenikih zgodovine

Osrednjo vlogo v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja igrajo moški, ki so navadno v vlogah vladarjev in vojskovodij. Ti zasenčijo vse ostale vloge in imajo v teh učbenikih prav posebno mesto. So iniciatorji dogajanja, igrajo aktivno vlogo, imajo premoč in si s silo podrejajo svet okoli sebe. Poleg vlog posameznikov pa najdemo moške tudi v vlogi moštva v smislu vojske, ljudstva, pa tudi sužnjev. Moški so tudi antični bogovi, ki jih avtor podrobno našteva pri vsakem antičnem sredozemskem ljudstvu. Ženski liki v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja pa so redki. Zdi se, kot da jih za čas starega veka skoraj popolnoma prezrejo, kot da bi bile antične družbe moške družbe, v katerih lahko prisotnost žensk le slutimo. V teh učbenikih so ženske omenjane le bežno in običajno ne kot samostojne osebnosti, ampak kot sorodnice določenih vladarjev, tako da večkrat niso omenjena niti njihova imena. Avtor učbenikov ceni ženske iz višjih družbenih slojev kot prinašateljice velike dote posameznim vladarjem in kot matere, ki skrbijo za potomstvo vladarskih dinastij. Ženske niso cenjene kot vladarice, ampak kot matere. Antična zgodovina v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja navaja več boginj iz pantenona antičnih sredozemskih ljudstev kot pa resničnih žensk. Poleg plemenitih žensk omenja avtor učbenikov tudi »navadne ženske«. Te uvršča navadno v isto kategorijo kot mladino in deloma sužnje.

V učbenikih iz leta 1934 se ženske omenjajo le izjemoma podobno kot v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja. Kadar so ženske omenjene v učbenikih iz leta 1934, imajo vlogo mater, žena ali sorodnic za zgodovino pomembnih moških posameznikov. Pogosto ni omenjeno niti ime ženske, ampak le sorodstveno razmerje s pomembnim moškim. Izjemoma se omenjajo ženske tudi kot skupina, na primer kot delavke, gosposinje.

Vloga žensk v socialističnih učbenikih se radikalno spremeni. Pri tem izstopajo zlasti učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja, v kateri najdemo dosti več omenb žensk kot v učbenikih iz 60-ih in 80-ih let 20. stoletja. V socialističnih učbenikih se ženske na več mestih oblikujejo v množico, ki ima moč spreminjanja družbenih razmer. Ženske postanejo revolucionarke, bojevnice v revolucionarni množici itd. Vladarice, žene, matere in hčere vladarjev v teh

⁹⁶⁹ Ibid., str. 28.

⁹⁷⁰ Ibid., str. 84-85.

⁹⁷¹ Ibid., str. 85.

⁹⁷² Ibid., str. 85.

⁹⁷³ Ibid., str. 129.

učbenikih niso več omenjane v tolikšni meri kot je to veljalo za učbenike iz 80-ih let 19. stoletja in za učbenike iz leta 1934.

Učbenika iz leta 1946 in iz leta 1962 opisujeta delitev dela med spoloma v različnih zgodovinskih obdobjih. Hkrati pa učbenik iz leta 1946 že ugotovi, da ženske v starogrški družbi niso imele političnih pravic in so v tem smislu spadale v podobno družbeno kategorijo kot sužnji. V učbeniku iz leta 1948 igrajo ženske tudi vlogo revolucionark, ki pomagajo revolucionarjem na barikadah in vlogo delovne sile, ki jo izkorišča vladajoči kapitalistični družbeni razred. V učbeniku iz leta 1947 *množice žensk* nastopajo kot revolucionaren in aktiven element, ki pripomore k moči celotnega ljudstva

Medtem, ko imajo revolucionarke v učbeniku iz leta 1946 izrazito aktivno vlogo in se poslužujejo celo aktivnosti, ki so sicer tradicionalno rezervirane za moške, torej bojevanja oziroma sredstev nasilnega upora in zoperstavljanja oblastem, pa imajo revolucionarke v učbeniku iz leta 1963 bolj tradicionalne vloge. Opravljajo logistično dejavnost, medtem ko vojaki nanje celo nočejo streljati, ker pripadajo ženskemu spolu. Učbenika iz leta 1966 in 1990 bežno omenjata tudi obstoj Protifašistične ženske zveze oziroma Antifašistične fronte žensk v Jugoslaviji v času druge svetovne vojne in po njej.

Učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja prvi omenjajo tudi volilno pravico žensk in sicer v tem smislu, da je ženske niso imele ter da je bil demokratični sistem zaradi tega okrnjen. Ničesar pa o ženski volilni pravici ne povedo učbeniki iz 60-ih in 80-ih let.

Sodobni učbeniki zgodovine založbe Modrijan in DZS namenjajo ženskam prav tako malo prostora kot njihovi predhodniki. Se pa ženske v sodobnih učbenikih pojavljajo v drugačnih vlogah. Največ vključujeta ženske učbenika, ki obravnavata novoveško zgodovino in novejšo zgodovino pred 20. stoletjem. Ženske se pojavljajo v učbenikih obeh založb predvsem v okviru problematike vsakdanjega življenja v antiki, čarovništva, Marije Terezije, delavstva, družinskega življenja in volilne pravice. Ženske nastopajo kot učiteljice, delavke, izseljenke, gospodinje, čarovnice, porodnice, vladarice, revolucionarke.

V sodobnih učbenikih najdemo tudi nekaj spodrseljajev: Učbeniku DZS se ponesrečeno zapiše, da je imel cesar Karel VI. to smolo, da je imel same hčere in je moral zaradi tega sestaviti pragmatično sankcijo, da bi zagotovil dedovanje v svoji družini tudi po ženski veji; učbenik DZS tudi omenja, da so ženske v Jugoslaviji prvič dobile volilno pravico leta 1945 in spregleda, da so na osvobojenih ozemljih volile že v času druge svetovne vojne.

Sodobni Modrijanov učbenik precej zapiše o ženski volilni pravici v Franciji v povezavi s francosko revolucijo in v drugih evropskih deželah, kjer se omenja tudi sufražetke. Za dežele na Slovenskem pa omenja, da so ponekod na občinskih volitvah ženske volile že pred prvo svetovno vojno. Zanimivo je, da o problematiki žensk in ženskih pravic več pišeta učbenika, ki obravnavata novi vek in 19. stoletje, dosti manj pa o tem pišeta sodobna učbenika obeh založb, ki obravnavata 20. stoletje. Prav 20. stoletje namreč ponuja mnogo gradiva, ki se nanaša na ženske pravice in na spreminjanje položaja žensk v družbi, pa vendarle učbenika o tem ne govorita dosti. Problemska zastavitev teh vprašanj je redka: v učbeniku DZS na primer najdemo vprašanje učencem o pomenu volilne pravice za položaj žensk v družbi. Takšno vprašanje je pohvale vredno, saj spodbuja učence k poglobljenemu razmišljanju o zgodovini, problem je samo, da je problemska zastavitev snovi v povezavi z zgodovino žensk premalo prisotna.

V vseh izbranih učbenikih pogrešam sistematičen pregled položaja žensk različnih družbenih slojev v posameznih zgodovinskih obdobjih. Pohvale vreden je le kratek pregled spreminjanja položaja žensk skozi celotno zgodovino, ki ga najdemo v prvem sodobnem učbeniku DZS. Primerjava izbranih učbenikov je pokazala tudi, da v obdobju od konca 19. do začetka 21. stoletja učbeniki vse več omenjajo ženske v zgodovini. Medtem, ko je omemba žensk v učbenikih, ki so izšli do druge svetovne vojne, zanemarljiva, pa učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja in sodobni učbeniki obeh založb na več mestih omenjajo sodelovanje in prisotnost žensk v zgodovini.

Miti in stereotipi

Beseda **mit** ima po razlagi Slovarja slovenskega knjižnega jezika dva pomena. V ožjem pomenu gre za izročilo, pripoved o nastanku sveta, naravnih pojavih, bogovih in drugih bajeslovnih bitij, v širšem smislu pa gre za zelo pozitivno, a nerealno predstavo o določenih dogodkih, pojavih ali ljudeh.⁹⁷⁴ «V prvotnem, arhaičnem pomenu so miti, kot pravi Don Cupitt, »svete zgodbe anonimnega porekla in arhetipske, univerzalne veljave«, ki se s pripovedjo prenašajo iz roda v rod in so pogosto povezane z raznimi obredi. V širšem pomenu pa so miti eden izmed načinov, s pomočjo katerih »človeške skupine - kolektivi razlagajo in opredeljujejo svoj izvor in temelje svojega bivanja ter svoj sistem morale in vrednot.«⁹⁷⁵ V tem smislu so mit v pripoved povezane predstave, ki jih določena skupnost oblikuje o sebi in težijo k utrjevanju njene samozavesti in njene notranje koherence.⁹⁷⁶

Temeljna značilnost **zgodovinskega mita** je po ugotovitvah Petra Vodopivca, da prikazuje zgodovino tako, kot si neka skupnost želi, da bi se zgodila in ne kot se je zgodila. To lahko velja za posamezne zgodovinske dogodke, procese ali obdobja, lahko pa tudi za celotno predstavo o narodni zgodovini. Zgodovinskih mitov ne kaže zamenjevati z zgodovinskimi prevarami in ponaredkami, pa tudi ne z izrazito enostranskimi ideološkimi in političnimi ocenami in sodbami kratke časovne veljave. O mitu lahko govorimo šele, ko postane določena zgodovinska predstava sestavni del kolektivnih ali narodnih (samo)predstav, mitske zgodbe pa imajo pri tem različne funkcije in cilje, pa tudi različen izvor.⁹⁷⁷ Mitske predstave imajo to lastnost, da delujejo udarno, da periferijo potiskajo v središče in opozarjajo na zanimanje središča za periferijo. Toda zgodovinska stvarnost je praviloma bolj protislovna in zapletena in neredko tudi manj prepričljiva za sodobnike.⁹⁷⁸ Osrednji del zgodovine je vedno zgodba, kar velja tudi za mit in prav zaradi tega se večkrat zgodi, da elementi mitičnega prodrejo v zgodovinsko zgodbo in jo posledično spremenijo, naredijo prepričljivejšo in bolj impresivno. Moč mitov je namreč prav v njihovi moči vplivanja na čustveno plat, v njihovi čustvenosti in simboliki, ki sproža v bralcih številne asociacije in s tem prispeva k ustvarjalnemu mišljenju in hitrejšemu pomnjenju.

Mitja Velikonja poudarja, da je analiza mitov neke družbe «vselej analiza njenih najbolj samoumevnih, najbolj razširjenih in seveda najpomembnejših resnic, ki jih ta goji o sebi in o

⁹⁷⁴ MADŽAREVIČ, Branko (ur.) (1997), *Slovar slovenskega knjižnega jezika*, Ljubljana: DZS.

⁹⁷⁵ COUPE, Laurence (1997), *Myth, The New Critical Idiom*, London and New York: Routledge, str. 5, v: VODOPIVEC, Peter (2003), *Zgodovinski miti in šolska zgodovina*, v: *Vloga mitov pri proučevanju slovenske zgodovine*, Ljubljana: Društvo učiteljev zgodovine Slovenije, str. 7.

⁹⁷⁶ VODOPIVEC, Peter (2003), *Zgodovinski miti in šolska zgodovina*, v: *Vloga mitov pri proučevanju slovenske zgodovine*, Ljubljana: Društvo učiteljev zgodovine Slovenije, str. 7-8.

⁹⁷⁷ Ibid., str. 8.

⁹⁷⁸ Ibid., str. 12.

drugih.”⁹⁷⁹ “Bajeslovna (samo)predstava je neminljivi del vsake družbene konstrukcije realnosti, neukinljivi sopotnik vsakršnih razlag sveta.”⁹⁸⁰ “Mitologija ponuja totalni pogled na svet, je gospodujoča razlaga, miselni oklep, v katerem so združeni funkcionalni, spoznavni, čustveni in drugi elementi; v nepredirni in nadčasovni enotnosti so povezani posameznik, skupnost in kozmična sfera. Mitološki način dojemanja potiska v zgodovinske regresije in obljublja zeleno prihodnost.”⁹⁸¹ Razkrivanje mitov mora upoštevati, da mitsko in znanstveno mišljenje zgodovinsko koeksistira. Na tej osnovi se je treba lotiti zgodovinske mitologije tako, da resno vzamemo vse, kar je zlagano in izmišljeno, beležimo skrajna pretiravanja in benigne ekstrapolacije, strogo jemljemo počezne maksimalizacije ali posploševanja.⁹⁸²

“Vsaka človeška skupina goji svojo mitologijo; izoblikovane mitske konstante so nujni sestavni del njenega samopredstavljanja, obvladujejo pomembni del njenega dojemanja sebe.”⁹⁸³ Največji mit razsvetljenstva je prav mit o stanju brez mita.⁹⁸⁴ “Bajeslovje je lahko del intelektualnega diskurza in družbene prakse ter ima s svojo retorično strategijo razglašanja večnostne utemeljenosti (=božjega/naravnega/zgodovinskega/znanstvenega ipd.) reda stvari povsem praktične, oprijemljive razsežnosti. Ustvarja družbene vezi, konsolidira oblast, sankcionira obstoječi red.”⁹⁸⁵ Mitologija je po Velikonji “dognan, holistični pogled na urejen svet, najpomembnejša resničnost, ki korenini v nekaj nevprašljivih dogmah in usmeritvah ... izključuje dogodke, ki se jih ne da pojasniti ... teži k harmonizaciji. Mitski svet ni kaotičen”, pač pa urejen.⁹⁸⁶

“Mit je interpretativni presežek nekega (zgodovinsko resničnega) dogodka, ki ga v končni fazi lahko celo popolnoma predrugači, izkrivi.”⁹⁸⁷ Med skoraj stereotipnimi, arhetipskimi narodno-zgodovinskimi miti z dolgo tradicijo najdemo mite o avtohtonosti, »zlati dobi« zgodnje narodne zgodovine ali o močnih, vojaško in kulturno izoblikovanih prednikih, ki so kot vladajoči sloj v novo domovino prišli od drugod.⁹⁸⁸

Miti imajo svoje mesto tudi v zgodovinskih učbenikih. Pogosteje kot mite, pa v šolski zgodovini najdemo še razne “interpretacije in preinterpretacije, ki enkrat predimenzionirajo, drugič minimalizirajo pomen ali moč posameznega zgodovinskega pojava ali družbene in politične skupine, ki opozarjajo na eno vrsto dogodkov in dejanj, druge pa le mimogrede ali jih sploh ne omenjajo.”⁹⁸⁹ Pojavljajo pa se tudi primeri, ko zgodovinska pripoved resnične dogodke dopolnjuje z mitskim in literarnim pomenom oz. smislom, oblikuje medsebojno zvezo dogodkov in te dogodke pretvarja v pomenske modele.

Stereotipi pomenijo predvsem poenostavljeno prikazovanje določene informacije. Navadno so stereotipi emocionalno obarvani in je njihov namen predvsem s poenostavitvijo uvesti določeno emocionalno držo v povezavi z zgodovinskim pojavom, situacijo ali osebnostjo.

⁹⁷⁹ VELIKONJA, Mitja (1996), *Masade duha. Razpota sodobnih mitologij*, Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, str. 10.

⁹⁸⁰ Ibid., str. 12.

⁹⁸¹ Ibid., str. 11.

⁹⁸² Ibid., str. 15.

⁹⁸³ Ibid., str. 21.

⁹⁸⁴ Ibid., str. 20.

⁹⁸⁵ Ibid., str. 21.

⁹⁸⁶ Ibid., str. 22.

⁹⁸⁷ Ibid., str. 24.

⁹⁸⁸ VODOPIVEC, Peter (2003), *Zgodovinski miti in šolska zgodovina*, v: *Vloga mitov pri proučevanju slovenske zgodovine*, Ljubljana: Društvo učiteljev zgodovine Slovenije, str. 7-8.

⁹⁸⁹ Ibid., str. 12.

Učinek stereotipov in predsodkov je navadno destruktiven in diskriminirajoč. Prav zato bi bilo potrebno stereotipe in predsodke omejevati in njihovo število zmanjševati.⁹⁹⁰

Po mnenju Petra Vodopivca se je treba mitov in mitskih predstav v šolski zgodovini “znebiti predvsem zato, ker zgodovina, na katero gledamo samo iz nacionalne ali trenutne ideološke in politične perspektive, odpira mnogo širši pogled na pretekli čas, na pretekli prostor in človeka v njem in šele v tej odprtosti omogoča njihovo umestitev v kompleksnejšo evropsko in občečloveško sodobno in preteklo zgodovinsko izkušnjo, hkrati pa nam šele takšna, očiščena iz sodobnosti v preteklost projiciranih podob in sodb, omogoča kritično presojo stvarnosti in življenja, ki ga živimo.”⁹⁹¹

Mit o kulturnih in nekulturnih narodih

Mit o kulturnih in nekulturnih narodih je v največji meri prisoten v učbenikih iz leta 1934. Gre za mit, ki deli narode na kulturne in nekulturne, pri čemer se kot kulturne narode pojmuje tiste, ki imajo razvito kulturo, medtem ko se med nekulturne narode šteje narode, ki naj bi bili bližje živalskemu svetu, ki se na nek način še niso učlovečili in razvili človeške kulture. T.im. nekulturne narode se podcenjuje, šteje za manjvredne. Gre za nesprejemanje kulturne drugačnosti, za njeno omalovaževanje. Kakršnokoli vrednotenje različnih kultur v smislu več ali manjvrednosti v učbenikih je neprimerno, ker s tem vnašamo subjektivno noto in lasten sistem vrednot v opisovanje kultur, hkrati pa tudi spodbujamo k nestrpnosti in netolerantnosti do drugačnega načina razmišljanja, stila življenja, umetnosti, verovanja ...

V učbenikih iz leta 1934 se narodi z različnimi pridevniki razvrščajo med bolj in manj kulturne. Prvi učbenik iz leta 1934 ugotavlja, da “*stari vek obsega zgodovino onih narodov, ki so ustvarjali kulturo, preden so prišli na zgodovinsko površje današnji evropski narodi. To je zgodovina kulturnih narodov ob Sredozemskem morju in Indijskem oceanu /.../ Na koncu starega veka je obsegala rimska država skoraj ves tedanji kulturni svet, ki so ga Rimljani poznali /.../ Glavni zgodovinski narodi srednjega veka so bili Germani, Slovani, Bizantinci in Arabci /.../ Današnji kulturni narodi štejejo leta od Kristusovega rojstva dalje.*”⁹⁹² V zgodovinsko dobo po pisanju prvega učbenika iz leta 1934 je človeštvo prešlo v železni dobi, ko so ljudje dosegli *visoko omiko*. Vendar se prehod v zgodovinsko dobo ni zgodil pri vseh narodih istočasno: “*V starih kulturnih deželah se je končala prazgodovinska doba zelo zgodaj in je nastala zgodovinska doba, v novejših pa zelo pozno.*”⁹⁹³

Prvi učbenik iz leta 1934 v poglavju, kjer opisuje socialno ureditev človeštva v starem veku, primerja staroveške družbe s sodobnimi »primitivnimi ljudstvi« in ugotavlja, “*da še dandanes žive najnekulturnejši narodi v vročem in mrzlem pasu v nekakih družabnih skupinah /.../ Vse kar je bilo izven plemena, je lahko vsakdo svobodno vzel ali uničil. Zaradi tega so se v davnini vršili med plemeni stalni boji, ropanje in ubijanje, kot se to dogaja še dandanes med*

⁹⁹⁰ MÜTTER, Bernd (2000), Stereotypen und historisches Lernen, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 4, str. 250-251.

⁹⁹¹ VODOPIVEC, Peter (2003), Zgodovinski miti in šolska zgodovina, v: *Vloga mitov pri proučevanju slovenske zgodovine*, Ljubljana: Društvo učiteljev zgodovine Slovenije, str. 13.

⁹⁹² POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Zgodovina starega veka: za I. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta, str. 8-9.

⁹⁹³ Ibid., str. 12-13.

*divjimi plemeni. Podobne pojave opazujemo tudi pri nekaterih živalih, na primer pri mravlji, ki brani člane svojega mravljišča, tuje pa preganja.*⁹⁹⁴

V zgodnjem srednjem veku je po četrtem učbeniku iz leta 1934 za kultiviranje barbarskih narodov v evropskem prostoru poskrbela cerkev: *“Vera je postala najmočnejša duhovna sila, ki je po razpadu politične moči rimske države krotila barbarske narode in jih navajala k mirnemu državljskemu življenju, h kulturnemu in gospodarskemu napredku.”*⁹⁹⁵

Prvi učbenik iz leta 1934 zapiše tudi: *“Ilirska plemena niso bila omikana /.../ nekatera so stanovala v jamah, ki so bile polne nesnage. Iliri so bili zelo umazani in hudi pijanci /.../ Zemljo so obdelovali zelo slabo in nespretno. Rokodelstvo jim ni bilo znano. Radi so se vdajali razbojništvu, ropu in ropanju po morju /.../ Tračani so bili prosluli pijanci, leni in umazani.”*⁹⁹⁶

O Bolgarih pravi drugi učbenik iz leta 1934: *“Bili so številčno šibkejši in manj kulturni kakor podjarmljeni Slovani, zato so se pretopili vanje.”*⁹⁹⁷

Tretji učbenik iz leta 1934 med nekulturne narode prišteva tudi Turke: *“Južnoslovansko kulturo, ki se je lepo razvila v srednjem veku, je uničil prihod Turkov. Pri zidavi džamij muslimani niso stremeli po posebni umetnosti. Samo v Dubrovniku in Dalmaciji so ostala ognjišča kulture.”*⁹⁹⁸ Za učbenik iz leta 1934 je vse, kar je turško, nekulturno.

Drugi učbenik iz leta 1934 opisuje tudi kultivacijo Rusije oziroma njen vstop med kulturne dežele: *“Car Peter ni zaslužil naslova Veliki samo s svojim uspehom v veliki severni vojni, temveč tudi s svojim delom, da bi Rusijo odtrgal od Azije in od azijskega življenja in jo zvezal z Evropo in evropsko kulturo. Odprl je Rusom dohod na morje in ustvaril pomorsko silo. Evropeizacijo Rusije je zelo pospešil in zato moral uporabiti tudi nasilje in barbarske kazni. Od časa Petra Velikega je Rusija vstopila popolnoma v krog evropskih kulturnih držav in vedno bolj vplivala na usodo Evrope.”*⁹⁹⁹

Učbeniki iz leta 1934 poleg mita o kulturnih in nekulturnih narodih vključujejo tudi mit o zgodovinskih in nezgodovinskih narodih. Delitev narodov na zgodovinske in nezgodovinske poda uvod v prvi učbenik iz leta 1934 namenjen najmlajšim učencem nižje gimnazije. Zgodovinske obravnave naj bi bili tako vredni zgolj zgodovinski narodi, medtem ko o narodih, *“ki niso storili za človeštvo nič važnega, zgodovina ničesar ne poroča ... V splošnem zgodovina piše samo o onih dogodkih in dejanjih iz preteklosti velikih in malih narodov in držav, iz katerih moremo bolje spoznati, kako so se zgodovinski narodi razvijali in kako je prišlo do današnjega stanja narodov in držav.”*¹⁰⁰⁰ Nadalje učbenik ugotavlja tudi za jugoslovanski narod, da spada med zgodovinske narode: *“Naš narod /.../ je postal*

⁹⁹⁴ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), Pregled kulturne in gospodarske zgodovine: obče in jugoslovanske: za IV. razred meščanskih šol, Beograd: Narodna Prosveta, str. 18, 19.

⁹⁹⁵ Ibid., str. 41.

⁹⁹⁶ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), Zgodovina starega veka: za I. razred meščanskih šol, Beograd: Narod Prosveta, str. 111.

⁹⁹⁷ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), Zgodovina srednjega veka za II. razred meščanskih šol, Beograd: Narodna Prosveta, str. 15.

⁹⁹⁸ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), Zgodovina novega veka za III. razred meščanskih šol, Beograd: Narodna Prosveta, str. 15.

⁹⁹⁹ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), Zgodovina srednjega veka za II. razred meščanskih šol, Beograd: Narodna Prosveta, str. 45.

¹⁰⁰⁰ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), Zgodovina starega veka: za I. razred meščanskih šol, Beograd: Narodna Prosveta, str. 7-8.

zgodovinski narod v začetku srednjega veka. Čeprav naš narod številčno ni bil velik, je vendar pomembno sodeloval v zgodovini. Sprejel je evropsko kulturo, ustvarjal in razvijal državne oblike kakor drugi evropski narodi, razvijal svojo kulturo in svoje državne oblike in se odločno upiral prodiranju Turkov v Evropo. Ko je koncem srednjega veka podlegel Turkom, je neprestano tekom novega veka obnavljal borbo proti Turkom za evropsko kulturo in svobodo, dokler se mu ni končno posrečilo osvoboditi in zediniti se. Naš narod je mnogo žrtvoval, da bi se uresničili splošni človeški vzori svobode in narodne kulture. Zato našemu narodu pripada primerno mesto v svetovni zgodovini.”¹⁰⁰¹ Poleg tega, da vključuje učbenik iz leta 1934 mit o zgodovinskih in nezgodovinskih narodih je v tem odstavku problematično tudi njegovo navajanje izraza *naš narod*. Iz predhodnega teksta sklepam, da je imel v mislih jugoslovanski narod. Iz navedenega odstavka pa razberemo, da v kategorijo *naš narod* sodijo le tisti deli tega naroda, ki so bili zavojevani od Turkov. Slovenci in Hrvati torej izpadejo iz kategorije *naš narod*. Najverjetneje je avtor učbenika z našim narodom mislil na Srbe.

Četrty učbenik iz leta 1934 v okviru teme *Politično, kulturno in gospodarsko stanje Jugoslovanov v Habsburški monarhiji v poslednji dobi njenega obstanka* ugotavlja za Slovence v drugi polovici 19. stoletja: “Slovenci se niso mogli braniti z nobenim zgodovinskim pravom, niti s kakim jačjim političnim dejanjem, ampak so po vzgledu Čehov s podrobnim kulturnim in gospodarskim delom, zlasti pozneje na združnem polju, ohranjali in stopnjema osvajali svojo zemljo, to pa v težki borbi s kulturnejšimi in politično privilegovanimi Nemci.”¹⁰⁰²

V učbenikih iz 40-ih let 20. stoletja najdemo mit o kulturnih in nekulturnih narodih v drugem učbeniku, ki se nanaša na srednjeveško obdobje. Ta mit se zadeva predvsem pojmovanje kulture germanskih in slovanskih ljudstev zgodnjega srednjega veka, ki so se srečala z po njegovem mnenju višje razvito kulturo rimskega imperija oziroma Bizanca. Za Franke pravi drugi učbenik iz leta 1948: “V dobi Merovingov je bila kultura v frankovski državi na zelo nizki stopnji. Surova vojaška in duhovniška aristokracija je prebila čas v vojnah, gostijah roparskih napadih na sosede. Izginjali so ostanki rimske kulture, pismenost je padala, izobraženi ljudje so postali redki /.../”¹⁰⁰³ “Kultura Frankov je bila na zelo nizko stopnji. Pismenost je bila razširjena samo med duhovščino, mnogo pa je bilo tudi svečnikov, ki niso znali niti brati. Vojaška aristokracija navadno ni znala niti brati niti pisati. Ljudska množica je bila brez izjeme nepismena.”¹⁰⁰⁴ Kot kulturno visoko razvit opiše Bizanc: “Po svoji kulturi je bil Bizanc mnogo višje nad Zahodno Evropo. Slovani, ki so se selili po ozemljih cesarstva, niso uničevali njegove starodavne kulture kakor Germani in drugi barbari na Zahodu. Kljub vsem težkim vojnjam in izgubam so se v Bizancu ohranila velika mesta, živahna trgovina. Bizantinski trgovci so potovali daleč na vzhod in zahod, zaradi tega so v Bizancu mnogo več vedeli o obdajajočih jih deželah. V njem je bilo mnogo več pismenih in izobraženih ljudi.”¹⁰⁰⁵

Drugi učbenik iz leta 1948 omenja tudi obdobje, ko naj bi kitajska kultura presegala evropsko: “V obdobju tanskega in sunškega cesarstva je kitajski narod znatno prekašal Evropejce po svoji kulturni ravni.”¹⁰⁰⁶

¹⁰⁰¹ Ibid., str. 9.

¹⁰⁰² POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), Pregled kulturne in gospodarske zgodovine: obče in jugoslovanske: za IV. razred meščanskih šol, Beograd: Narodna Prosveta, str. 108.

¹⁰⁰³ KOSMINSKI, Evgenij Alekseevič (1948), *Zgodovina srednjega veka*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 14.

¹⁰⁰⁴ Ibid., str. 20.

¹⁰⁰⁵ Ibid., str. 44.

¹⁰⁰⁶ Ibid., str. 59.

Prvi učbenik iz leta 1962 omenja delitev na kulturna in nekulturna ljudstva v zvezi z balkansko zgodovino srednjega veka, pri čemer izrazito pozitivno vrednoti kulturo južnoslovanskih ljudstev in podcenjuje kulturo turških zavojevalcev: “*Samostane in cerkve po Srbiji pozna po freskah vsa kulturna Evropa. Še danes vzbujajo te slike občudovanje. Te umetnine pričajo, da je bila Srbija v srednjem veku na visoki kulturni stopnji /.../*”¹⁰⁰⁷ “*Turki so bili ob svojem prihodu v Evropo na nižji stopnji razvoja kakor naši narodi /.../ Zaradi tega so v času večstoletne turške oblasti naša ljudstva zdrknila iz visoke srednjeveške kulture nazaj.*”¹⁰⁰⁸

V sodobnih učbenikih obeh založb je problematično zlasti poimenovanje antičnih kultur kot *prvih visokih kultur*.¹⁰⁰⁹ Ob takem pojmovanju se lahko vprašamo ali so bile druge kulture tistega časa manj visoke, nizke ali srednje visoke. Gre torej za element vrednotenja in ocenjevanja, ki bi ga bilo potrebno preseči. V okviru zgodnjersrednjeveške kulture se v drugem sodobnem učbeniku DZS še omenja “*selitve barbarskih ljudstev, katerih življenje je bilo v primerjavi s prebivalci sredozemskega sveta preprosto in necivilizirano /.../*”¹⁰¹⁰ Tudi v tem primeru je izraz barbarski neprimeren in bi ga bilo potrebno uporabljati v navednicah in podrobno razložiti.

Mit o izgubljeni in znova pridobljeni svobodi

Po nemškem zgodovinarju Theodorju Schiederju imajo v času romantike izoblikovani kodeksi srednjeevropskih narodov podobno **mitsko tridelno strukturo**.¹⁰¹¹ “*Za vse je značilno obujanje spomina na zgodnjo, v tragičnih okoliščinah izgubljeno svobodo, ki ji najprej sledi čas stoletne razdrobljenosti in podložništva, nato pa - kot tretje obdobje - doba boja za nacionalno osvoboditev, ki jo spremlja rastoča zavest o tesni povezanosti narodne skupnosti z vezmi, kot sta materni jezik in skupna - vse do najnovejše dobe nenaklonjena tragična - zgodovinska usoda.*”¹⁰¹²

Tridelno strukturo preteklosti posameznega naroda sem našla tudi v izbranih učbenikih. Drugi učbenik iz leta 1934 pripisuje takšno zgodovinsko preteklost jugoslovanskim narodom. Kot Slovani so živeli v “*plemenski skupnosti demokratično, ne da bi prešli v sužnost ali podanstvo. Gozdovi in močvirja /.../ so tvorili prirodno zaščito pred tujimi napadi /.../*”¹⁰¹³ Za vse od njih naj bi veljalo, da so v srednjem veku živeli svobodno (čeprav so se za svobodo tudi pogosto bojevali z drugimi ljudstvi in bili od njih začasno podjarmljeni), bili kasneje podjarmljeni nekateri s strani *Nemcev*, drugi pa s strani *Turkov* (“*Izmed jugoslovanskih držav je v novem veku ohranila svojo samostojnost edinole dubrovniška republika.*”¹⁰¹⁴) in se v 19. stoletju zavedeli svoje narodnosti, ter se najkasneje v 20. stoletju popolnoma osvobodili tuje nadvlade z združitvijo v novi jugoslovanski državi: “*V naših deželah, ki so jih podjarmili*

¹⁰⁰⁷ METELKO, Antonija (1962), *Zgodovina za šesti razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 91.

¹⁰⁰⁸ Ibid., str. 126.

¹⁰⁰⁹ SIMONIČ MERVIC, Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 30.

¹⁰¹⁰ JANŠA-ZORN, Olga, MIHELIČ, Darja (2004), *Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 90.

¹⁰¹¹ VODOPIVEC, Peter (2003), *Zgodovinski miti in šolska zgodovina*, v: *Vloga mitov pri proučevanju slovenske zgodovine*, Ljubljana: Društvo učiteljev zgodovine Slovenije, str. 8.

¹⁰¹² Ibid., str. 8.

¹⁰¹³ POPOVIČ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Zgodovina srednjega veka za II. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta, str. 11.

¹⁰¹⁴ POPOVIČ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Pregled kulturne in gospodarske zgodovine: obče in jugoslovanske: za IV. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta, str. 96.

*Turki, tudi ni bila krščanska raja pred zakonom enakopravna z muslimani; bila je tlačena in je spadala v podanike drugega reda še tedaj, ko je bila v ostali Evropi že uvedena državljanska enakopravnost.*¹⁰¹⁵ *“Pod Turčijo ni bil mogoč sploh nikak gospodarski napredek, v Avstro-Ogrski pa so tujci črpali vse glavno bogastvo iz naših dežel /.../ Tuje sile niso dopustile niti svobodnim niti podjarmljenim Jugoslovanom, da bi se gospodarsko svobodno razvijali in napredovali; zato so prvi kakor drugi uvideli, da bodo lahko le tedaj politično in gospodarsko svobodni, če se osvobodijo in zedinijo v svojo neodvisno narodno državo.*¹⁰¹⁶

Slovenci so po pisanju četrtega učbenika iz leta 1934 izgubili svobodo in prešli v podrejen položaj zaradi *dotoka nemštva*, ki *“je preprečil nastanek Velike Karantanije /.../ Nad slovensko zemljo so zagospodarile nemške plemiške rodbine /.../ Krona je podeljevala gospodi ogromna zemljišča, slovenski kmet in plemič pa sta bila daleč od krone.*¹⁰¹⁷ Obravnava izgube svobode pri *Slovincih* v srednjem veku je v četrtem učbeniku iz leta 1934 zanimiva, saj krivdo za izgubo svobode ne pripiše samo tujim zavojevalcem *Nemcem*, pač pa obdolži tudi slovensko plemstvo, za katerega pravi: *“Nemci slovenskega plemstva niso uničili, toda slovensko plemstvo se je stapljalo z nemškim in se odtujilo narodu.*¹⁰¹⁸ Posledica tega je po mnenju učbenika iz leta 1934 bila, da plemstvo med Slovenci ni bilo številno in v narodu razširjeno. Nadalje pa učbenik zapiše o procesu izginjanja slovenskega plemstva še nekaj, kar povsem spremeni njegov dotedanji pogled na problematiko: *“Slovansko plemstvo se je stapljalo z nemškim v mednarodni evropski plemiški stan.*¹⁰¹⁹ Medtem, ko je v prejšnjih primerih obravnaval ravnanje *slovenskega plemstva* z vidika narodne zavesti, ki se je razširila šele v 19. stoletju, pa po novem preide na obravnavo, ki ustreza sodobnim ugotovitvam.

Usoda slovenskih prednikov v srednjem veku je v drugem učbeniku iz leta 1934 podobna kot usoda srbskih prednikov tega časa, različni so zgolj zavojevalci oziroma tlačitelji. Pri *Slovincih* naj bi bili to *Nemci*, pri *Srbih* pa *Turki* oziroma *muslimani*. Oboji so iz prvotne zgodnesrednjeveške svobode prešli v stanje družbene podrejenosti in kljub tej podrejenosti so oboji uspeli v najnižjih slojih prebivalstva ohraniti *narodnost*. Podobno kot za Slovence učbenik iz leta 1934 tudi za Srbe ugotavlja, da se je *“srbsko plemstvo v teku časa izselilo, izginilo ali sprejelo islam. V srednjeveški Srbiji ni bilo mnogo mest in številčnejšega domačega meščanstva.*¹⁰²⁰ Medtem, ko so imeli *Slovinci* voditelje v protestantih, pa so pri *Srbih* vlogo narodnih voditeljev odigrali *“duhovniki ali narodni starešine. Ti so vzdrževali narodni odpor proti turški oblasti, imeli zveze z evropskimi krščanskimi državami, dvigali upore in vodili selitve. Hajduki ali uskoki so ohranjali v narodu borbeni duh. Borbeni duh pri Slovincih pa se je odrazil predvsem v kmetskih uporih proti plemstvu.*¹⁰²¹

Prihod Turkov je po pisanju četrtega učbenika iz leta 1934 pomenil katastrofo za *lepo razcvetelo srednjeveško jugoslovansko kulturo*, ki je bila s tem *uničena*. *“Edino dalmatinsko primorje in stara republika Dubrovnik sta še ostala ognjišče kulture.*¹⁰²² *“Slovenija z Medžimurjem je postala ognjišče književnosti v reformacijski dobi /.../ V naših vzhodnih deželah, ki so jim vladali Turki, se ni mogla razvijati nobena umetnost razen narodnih pesmi.*

¹⁰¹⁵ Ibid., str. 97.

¹⁰¹⁶ Ibid., str. 113.

¹⁰¹⁷ Ibid., str. 74.

¹⁰¹⁸ Ibid., str. 72.

¹⁰¹⁹ Ibid., str. 75.

¹⁰²⁰ Ibid., str. 97.

¹⁰²¹ Ibid., str. 97.

¹⁰²² Ibid., str. 98.

*Menihi so komaj ohranili srednjeveške kulturne spomenike samostane. Muslimani so sicer v podobnem slogu zgradili veliko število džamij, toda brez velike umetniške sile /.../ V jezuitskem baročnem slogu pa je dosegla slovenska arhitektura svoj vrhunec. V glasbeni umetnosti se je v 16. stoletju odlikoval Slovenec Jakob Gallus (Petelin), ki je postal svetovno znan.*¹⁰²³ Bogatemu srednjeveškemu življenju Slovanov na Balkanu je torej sledilo obdobje teme, v katero so jih pahnili Turki in Nemci. Ta tema je bila v kulturnem smislu popolna predvsem za Srbe, medtem ko so Slovenci, in deloma Hrvati (Medžimurje in Dubrovnik) ohranjali in razvijali svojo lastno kulturo. Eden od slovenskih umetnikov je postal celo svetovno znan zaradi svojega uspeha.

Dobi zaslužjenosti in tlačnosti narodov je po pisanju četrtega učbenika iz leta 1934 sledila *“doba narodnega in socialnega osvobojevanja. Prvo ognjišče narodne svobode je nastalo v Črni gori /.../ V Črni gori je živel narod svobodno in se je bavil v glavnem s poljedelstvom in s pastirstvom.*¹⁰²⁴ Srbija se je osvobodila po dveh vstajah v 19. stoletju.¹⁰²⁵ 19. stoletje je bilo po doba nacionalnega kulturnega preporoda in jugoslovanske misli. Vloga Slovencev pri tem je bila, da so slovenski preporoditelji, posebno Kopitar, vplivali tudi na hrvaške in srbske preporoditelje. Hrvatje pa so prispevali predvsem preko Ljudevita Gaja, ki je po pisanju učbenika iz leta 1934 *“izvedel podoben preporod v hrvaškem delu našega naroda /.../”*¹⁰²⁶ Poleg tega pa je prispeval tudi k združevanju: *“Ker so tudi Slovenci sprejeli gajico, je prišlo do enotnega hrvaško-slovenskega črkopisa. Gaj je hotel, da bi si Jugoslovani nadeli tudi enotno ime. Imenoval naj bi se Ilirci, kakor so se imenovali prvotni prebivalci v teh deželah pred naselitvijo Slovanov. Takrat se je namreč napačno mislilo, da so Ilirci predniki Jugoslovianov. To delo, da bi se ustvarila enotna jugoslovanska književnost in zavest o narodnem edinstvu z ilirskim imenom, se imenuje ilirsko gibanje. To gibanje je pobijalo med našim narodom tuje vplive in tuje jezike ter je tako mnogo pripomoglo k razvoju narodne kulture.*¹⁰²⁷

Od vseh učbenikov je mitologija prehoda od zlate dobe preko obdobja suženjstva v končno osvoboditev v največji meri in najbolj transparentno prisotna v učbenikih iz leta 1934. Vsem južnoslovanskim narodom je v tej mitski strukturi, ki jo zasledimo tudi v učbenikih iz leta 1934, skupna podobna preteklost v okviru sheme: naselitev in zlata doba narodne enotnosti, vojaško-politični, ne pa tudi nacionalno-kulturni poraz proti močnejšemu sosedu, tisočletna podrejenost, osvoboditev.

Ostali izbrani učbeniki zgodovino prikazujejo na mnogo bolj objektivni način in se ogibajo mitskim elementom. Našla sem le nekaj drobcev v njih, ki vsebujejo elemente mita prehoda od svobode v suženjstvo in ponovno izboritev narodne svobode. Prvi učbenik iz leta 1962 v okviru zgodovine slovenskega prostora omenja upor zatiranju v obliki kmečkih uporov in reformacije: *“Upori niso uspeli, vendar pa so v zatiranem kmečkem ljudstvu obudili samozavest. Tedaj je slovensko ljudstvo po dolgih stoletjih prvič javno nastopilo in terjalo svobodo.*¹⁰²⁸ Pozorno branje teh dveh stavkov nam pokaže na enačbo, ki jo vsebujeta. Slovenski narod se namreč enači s kmečkim ljudstvom, ki je bilo zatirano in se je upor uprlo. To enačbo poda tudi v nadaljevanju: *“V kmečkih uporih in v reformaciji je slovensko ljudstvo po dolgih stoletjih zatiranja spet poseglo v svojo zgodovino.*¹⁰²⁹ Tretji učbenik iz leta 1966

¹⁰²³ Ibid., str. 98-99.

¹⁰²⁴ Ibid., str. 103.

¹⁰²⁵ Ibid., str. 103-104.

¹⁰²⁶ Ibid., str. 105-106.

¹⁰²⁷ Ibid., str. 105-106.

¹⁰²⁸ METELKO, Antonija (1962), *Zgodovina za šesti razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 150.

¹⁰²⁹ Ibid., str. 157.

omenja končno osvoboditev slovenskega naroda, ki naj bi se zgodila v dvajsetem stoletju, ko so se Slovenci osvobodili *avstro-ogrškega jarma*.¹⁰³⁰

Mit o jugoslovanskem bratstvu in enotnosti

Mit o jugoslovanskem bratstvu in enotnosti je prisoten v učbenikih iz časa druge Jugoslavije. Gre predvsem za učbenike, ki so izšli v 60-ih letih in kasneje do osamosvojitve Slovenije. Medtem ko učbeniki iz časa prve Jugoslavije govorijo o troedinem jugoslovanskem narodu in v okviru tega predvsem o Srbih, so socialistični učbeniki priznali obstoj narodov, ki so se združili v jugoslovansko državo. Samo na podlagi pripoznanja, da ne obstaja en jugoslovanski narod, ampak več različnih narodov, ki živijo v jugoslovanski državi, je lahko nastal mit o jugoslovanskem bratstvu in enotnosti. Po slovenski osamosvojitvi je ta mit iz učbenikov izginil.

Tretji učbenik iz leta 1966 prvi prizna obstoj jugoslovanskih narodov: *“V kraljevini SHS se je znašlo pet jugoslovanskih narodov. Razen Srbov, Hrvatov in Slovencev še Makedonci in Črnogorci, pripadniki treh ver in precejšnje število narodnih manjšin. Med njimi so bili najštevilnejši Madžari, Nemci, Šiptarji, Turki itd. Kako urediti skupno življenje ljudi različnih narodnosti, je bilo gotovo eno od temeljnih vprašanj nove države.”*¹⁰³¹ Ugotavlja pa tudi neenakopraven status narodov v kraljevini Jugoslaviji: *“V precepu med stališčem, da so Jugoslovani en narod, in stališčem, da gre pri Jugoslovanih za več narodov, so se že v prvih letih po zedinjenju pojavili tudi ljudje, ki so trdili, da so Jugoslovani – en narod s tremi enakopravnimi imeni, namreč Srbov, Hrvatov in Slovencev. Po tem njenju so bili Črnogorci Srbi, Makedoncev pa sploh ni bilo, ker je bila Makedonija le Južna Srbija. Velesrbska buržoazija ni upoštevala obstoja makedonskega in črnogorskega naroda. Slovenci in Hrvati pa so bili le del naroda SHS. Ljudje takih nazorov so zatirali narodne pravice Slovencev in Hrvatov, s tem pa izzivali njihov odpor.”*¹⁰³²

Mit o projugoslovanski usmerjenosti Slovencev v času pred prvo svetovno vojno najdemo v drugem učbeniku iz leta 1986: *“V strahu pred bodočnostjo se je med Slovenci vedno bolj krepila misel o tem, da je potrebno sodelovanje jugoslovanskih narodov in da je nujno njihovo zedinjenje v samostojno enoto znotraj habsburške monarhije ali pa zunaj nje.”*¹⁰³³ Sodobno zgodovinopije je pokazalo, da so bili le redki Slovenci v tem obdobju projugoslovansko usmerjeni. To dokazuje tudi dejstvo, da je moral učbenik iz leta 1986 kot primer projugoslovanske usmerjenosti na Slovenskem, navesti dijaško glasilo. Učbenik je tako pripisal dijaškemu glasilu precej večji pomen in vlogo, kot jo je pa dejansko imel: *“Skupina mladih študentov in dijakov, ki je začela izdajati list Preporod, je zahtevala zedinjenje vseh jugoslovanskih narodov v samostojni državi. Spoznali so namreč, da se nemška in madžarska buržoazija v monarhiji ne bosta odrekli svojemu vladajočemu položaju. Namesto boja za narodne pravice z zakonitimi sredstvi, ki so ga zagovarjale vse tri stranke, so se zavzemali za nasilno zrušenje habsburške monarhije in revolucionarni boj proti Avstro-Ogrski.”*¹⁰³⁴

¹⁰³⁰ ŠKERL, France (1966), *Zgodovina za osmi razred osnovnih šol*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 18.

¹⁰³¹ ŠKERL, France (1966), *Zgodovina za osmi razred osnovnih šol*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 39.

¹⁰³² Ibid., str. 41.

¹⁰³³ GESTRIN, Ferdo & MELIK, Vasilij (1986), *Zgodovina za 7. razred*, Ljubljana: DZS, str. 109.

¹⁰³⁴ Ibid.

Narodnoosvobodilni boj (NOB) iz časa druge svetovne vojne je tema, ki v največji meri vključuje elemente, ki poudarjajo bratstvo in enotnost jugoslovanskih narodov. Tretji učbenik iz leta 1990 ugotavlja: *“Bratstvo in enotnost jugoslovanskih narodov, ki sta se izpričala v mnogih skupnih akcijah zlasti slovenskih in hrvaških partizanov, sta našla potrditev tudi v zadnjih bojih na slovenskih tleh.”*¹⁰³⁵ V podtemi, ki obravnava in opredeljuje pomen NOB kot vseljudske vojne in ljudske revolucije najdemo citat Josipa Broza Tita, ki poudarja pomen bratstva in enotnosti: *“»Geslo bratstvo in enotnost je omogočilo, da smo povsod, koder smo hodili, dobivali vso podporo našega izmučenega in obubožanega ljudstva,« je dejal Tito že v prvem obdobju NOB. Med NOB so jugoslovanski narodi skovali enotnost, ki je nihče več ni mogel razbiti. Bratstvo in enotnost temeljita na spoštovanju, priznanju in enakopravnem razvijanju vseh narodov in narodnosti na vsem ozemlju SFR Jugoslavije.”*¹⁰³⁶

Učbenik iz leta 1990 vključuje temo z naslovom *Titova prizadevanja za bratstvo in enotnost narodov in narodnosti Jugoslavije*, v kateri zapiše: *“Komunistična partija Jugoslavije in vse napredne sile so po osvoboditvi menile, da so sklepi AVNOJ in ustavna ureditev, sprejeta leta 1946, dokončno rešili nacionalno vprašanje /.../ Kljub tem ugotovitvam in prepričanju, da v Jugoslaviji ni večjih narodnih problemov, je Edvard Kardelj že leta 1957 opozoril, »da birokratsko-centralistične tendence /.../ spodkopavajo resnične bratske odnose med samostojnimi narodi Jugoslavije«. Marca 1959 so v CK ZKJ prvič obravnavali nepravilne odnose do pripadnikov narodnih manjšin, zlasti do Albancev (takrat so jih še imenovali Šiptarji).”*¹⁰³⁷ V tem primeru je sta avtorja učbenika iz leta 1990 do bratstva in enotnosti že kritična, s čimer razbijata mit in pokažeta, da je bratstvo med narodi Jugoslavije v težavah.

Marksistični miti

Mit o nastanku in značaju religij, vere ter umetnosti

V učbenikih iz časa druge Jugoslavije je prisoten mit o nastanku vere pri obravnavi prazgodovinskega in antičnega obdobja. Gre za mit, ki prikazuje, da so ljudje začeli verovati v božanske in nadnaravne sile zaradi strahu pred njimi in v želji, da bi jih pridobili na svojo stran in se jim prikupili. Mit izhaja iz predpostavke, da ljudje v preteklosti niso poznali principov delovanja naravnih pojavov in so si zato umišljali, da te pojave upravljajo božanske ali nadnaravne sile. Prepričanje o nevednosti ljudstev preteklosti in o njihovem nepoznavanju delovanja narave nima nobenih tehtnih dokazov, pa vendar ga najdemo tudi v sodobnih učbenikih zgodovine.

Prvi učbenik iz leta 1946 navaja pri opisu grške religije razloge, zaradi katerih so začeli Grki verovati v nadnaravne sile. Po njegovi razlagi naj bi ljudje *“prav malo vedeli o vzrokih naravnih pojavov, ki so jih opazovali. Tedaj so bili Grki brez moči v boju z naravo. Zato so si razlagali te pojave kot delovanje nekih božanskih sil.”*¹⁰³⁸ Pri razlagi religije Rimljanov ugotavlja, da si *“Rimljani kakor grki še niso znali znanstveno razložiti pojavov narave in življenja ljudi. Zdelo se jim je, da vse zavisi od volje bogov.”*¹⁰³⁹

¹⁰³⁵ BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1990), *Zgodovina za 8. razred*, Ljubljana: DZS, str. 124.

¹⁰³⁶ Ibid., str. 129.

¹⁰³⁷ Ibid., str. 166.

¹⁰³⁸ MIŠULIN, Aleksandr Vasilevič (1946), *Zgodovina starega veka*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 60.

¹⁰³⁹ Ibid., str. 135.

Prvi učbenik iz leta 1962 navaja mit o nastanku vere oziroma religije. Praljudje naj bi *čutili grozen strah in spoštovanje pred duhovi in vanje verovali*.¹⁰⁴⁰ Pri vseh opisih antičnih verovanj poudarja strah ljudi pred neznanimi silami in pred silami narave, zaradi katerega so ljudje z verskimi obredi in darovanji skušali te sile pridobiti na svojo stran. Kasneje so v antiki te sile zamenjali bogovi in tudi teh naj bi se ljudje *bali*.¹⁰⁴¹ Prvi učbenik iz leta 1985 pa ta mit izpušča in ne navaja več, da bi bil glavni razlog za nastanek vere strah pred neznanimi silami.¹⁰⁴²

Prvi Modrijanov sodobni učbenik in prvi sodobni učbenik DZS ne omenjata strahu prazgodovinskih ljudi pred naravnimi pojavi, ampak govorita o tem, da so se ljudje srečevali z *nadnaravnimi pojavi, ki si jih niso znali razložiti*. Zato naj bi jim začeli pripisovati nadnaravne lastnosti in tako naj bi se *rodilo verovanje*.¹⁰⁴³

Učbeniki socialističnega obdobja v vseh vsebinah, ki se nanašajo na religijo in izraze verovanja, izpostavljajo predvsem cerkveno organizacijo, ki je zlorabljala vero za zadovoljevanje lastnih posvetnih interesov in koristi. Problematizirajo predvsem praktično ravnanje duhovščine različnih religij, ki si je podredila preostalo prebivalstvo in ga izkoriščala. V ospredje postavljajo vprašanje oblasti. Gre za enostransko prikazovanje problematike vere, ki sicer temelji na dejstvih, zanemari pa drugo plat verskega življenja, v kateri tudi duhovni svet dejansko obstaja. V tem smislu pritrjuje mitu o veri kot institutu neprosvetljenih ljudskih množic preko katerega naj bi ljudje zaradi nevednosti prevzemali vero v božanska bitja. Gre za pristop, ki je pristranski v tem smislu, da izjaha iz ateističnega pogleda na svet in ne priznava možnosti obstoja duhovnega sveta. Vloga religije je opredeljena v smislu zaviranja človeškega razvoja, kar je prikazano tudi na dejstvih. Drugi učbenik iz leta 1948 navaja npr. besede Winstanleya: *“Winstanley je razumel reakcionarno vlogo religije. Po njegovih besedah je religija laž, tatvina, ropanje; to je lišp, ki so ga nadedli na človeško pohlepnost in nasilje, prevara siromakov po premetenih bogataših*.”¹⁰⁴⁴

Prvi učbenik iz leta 1962 obravnava krščansko vero predvsem kot institut, s katerim je vladajoči razred držal v pokornosti podrejenega. V zvezi s pokristjanjevanjem Karantancev zapiše: *“Z vero so hoteli narediti Karantance čimbolj pokorne in zveste /.../ Krščanska vera je učila, da je dal knezu oblast bog. Ljudstvo ga mora ubogati, sicer ga zadene božja kazen. Vera je na ta način krepila moč vladajočih*.”¹⁰⁴⁵ Humanizem in renesanso razloži kot odpor cerkveni instituciji: *“Humanizem in renesansa pomenita odpor in tudi zmago bogatega meščanstva proti rimski cerkvi, ki je vklepala ljudi v verigo teme, mračnosti in zaslepljenosti*.”¹⁰⁴⁶

Prvi učbenik iz leta 1985 govori v opisu muslimanske vere, da islam *“zapoveduje pokornost edinemu bogu Alahu*.”¹⁰⁴⁷ Za Karantanijo pa piše: *“Cerkev je učila, da oblast izvira od boga*

¹⁰⁴⁰ METELKO, Antonija (1962), *Zgodovina za šesti razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 7.

¹⁰⁴¹ Ibid., str. 50.

¹⁰⁴² BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1985), *Zgodovina za 6. razred*, Ljubljana: DZS, str. 48-49.

¹⁰⁴³ SIMONIČ, MERVIC Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 22;

JANŠA-ZORN, Olga, MIHELIČ, Darja (2004), *Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 20.

¹⁰⁴⁴ KOSMINSKI, Evgenij Alekseevič (1948), *Zgodovina srednjega veka*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 204.

¹⁰⁴⁵ METELKO, Antonija (1962), *Zgodovina za šesti razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 74.

¹⁰⁴⁶ Ibid., str. 139.

¹⁰⁴⁷ BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1985), *Zgodovina za 6. razred*, Ljubljana: DZS, str. 75.

*in s tem krepila knezovo oblast. Zato so knezi med prvimi podpirali novo vero in njeno širjenje.*¹⁰⁴⁸

Največ se religioznim gibanjem posveti drugi učbenik iz leta 1948. V obravnavi vseh skuša predvsem pokazati, da so religije v preteklosti zaslužjevale prebivalstvo in mu jemale svobodo. V Evropi je kritičen do katoliške cerkve, ki je prebivalstvo vzgajala v ponižnosti in pokornosti do cerkvenih in posvetnih oblasti: *“Eksploatirane ljudske množice so hotele spremeniti družbeni red. Močna opora tega reda pa je bila bogata in mogočna cerkev, ki je bila vedno na strani gospode in oznanjala delovnim ljudem ponižnost in pokornost.*¹⁰⁴⁹

Drugi učbenik iz leta 1948 pokaže na neetično ravnanje katoliške cerkve in na njeno zlorabo nevednosti in naivnosti laičnega prebivalstva: *“Med vsemi sloji družbe je vladalo praznoverje, vera v vse mogoče čudeže in vedeževanja. Duhovščina je to temeljito izrabljala. V cerkvah in samostanih so delali grobnice »svetnikov«, ki da prinašajo ozdravljanje bolezni in srečo v poslih. Pojavila se je množica »življenj svetnikov«, v katerih so se pripovedovale izmišljotine o čudežih, ki da so jih napravili ti svetniki. I artstokracija i ljudstvo sta verovali v te bajke in poklanjali darove cerkvi, da bi si zavarovali pomoč »svetih čudodelnikov«.*¹⁰⁵⁰

Drugi učbenik iz leta 1948 opozarja na to, da je cerkev v srednjem veku v zahodni Evropi zlorabljala vero v posvetne namene: Cerkev je učila, da je nepokorščina nasproti cesarju in upor proti njemu – ne samo izdajstvo nad cesarjem, temveč tudi greh; za greh pa kaznuje bog. Tako je cerkev utrjevala cesarjevo gospostvo.¹⁰⁵¹ Tudi za Karla Velikega omenja, da je potreboval cerkveno institucijo, ker je le ta znala ljudem privzgojiti pokornost do oblasti: *“Karlu so bili potrebni izobraženi kleriki, ki bi mogli vlti podanikom pokornost nasproti cesarju in seniorjem.*¹⁰⁵²

Drugi učbenik iz leta 1948 opisuje cerkveno zaviranje razvoja znanosti in celoten opis poveže z razrednim bojem. Po njegovem mnenju je cerkev zgolj institucija v rokav vladajočega razreda. Ko se spremeni vladajoči razred, se cerkev z njim poveže, tako da sodelujeta v skupno korist obeh: *“V opisani epohi je bila najmočnejša zavora za razvoj znanstvenih spoznanj cerkev. Duhovniško mračnjaštvo se je še dolgo in srdito borilo proti novi znanosti, ki je temeljila na izkustvu in razumu. Toda to ni moglo zaustaviti razvoja znanosti. V boju cerkve in znanosti je odseval razredni boj preživelega fevdalizma z buržoazijo, ki je bila v tistem času progresivna. Po svoji zmagi se je pa buržoazija sama zvezala z religijo, da bi varala izkoriščane ljudske množice in jih držala v podložnosti.*¹⁰⁵³

Za dogajanje in vlogo religioznih organizacij ter duhovščine v Indiji ugotavlja drugi učbenik iz leta 1948 podobno kot v Evropi. Tudi v Indiji izpostavlja izkoriščevalski odnos duhovščine različnih religij do laičnega prebivalstva: *“Bramani in budistični menihi so stalno dopovedovali kmetom, da se morajo pokoravati volji bogov, oznanjali so pasivnost in poslušnost. Vladarji dinastije Gupta so zelo cenili usluge religije. Bili so bramanisti, so pa povsem podpirali budistično cerkev, ki je obsojala vsak odpor.”*¹⁰⁵⁴ *“Budistični samostani so bili tudi bogati zemljiški lastniki. Fevdalci, oderuhi, trgovci, budistični menihi so živeli v*

¹⁰⁴⁸ Ibid., str. 84.

¹⁰⁴⁹ KOSMINSKI, Evgenij Aleksevič (1948), *Zgodovina srednjega veka*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 82.

¹⁰⁵⁰ Ibid., str. 14.

¹⁰⁵¹ Ibid., str. 17.

¹⁰⁵² Ibid., str. 20.

¹⁰⁵³ Ibid., str. 195.

¹⁰⁵⁴ Ibid., str. 54.

*bogastvu in razkošju. Kmetje so mrzili svoje eksploatatorje in pogosto nastopali proti njim.*¹⁰⁵⁵

Drugi učbenik iz leta 1948 ugotavlja, da se je tudi reformacija, ki je nastala iz kritike ravnanja katoliške cerkve, usmerila v razvoj in ravnanje, ki je bilo značilno za organizacijo, katero je kritizirala in od katere se je odvrnila. Za kalvinistično smer reformacije zapiše: *“ Kalvinstvo se je spremenilo v bojno organizacijo protestantstva in postalo prav tako nestrpno kakor katoliška cerkev nasproti vsem, ki so verovali drugače.*¹⁰⁵⁶

V obravnavi protireformacije je drugi učbenik iz leta 1948 kritičen do jezuitskega reda: *“V boju s svojimi sovražniki se jezuiti niso sramovali nobenega sredstva. Premeten jezuit se je znal spretno pretihotapiti na dvor, zaplesti v svoje mreže vplivne ljudi bodisi s prilizovanjem bodisi z grožnjami in jih prisiliti, da so delali po njegovi volji. V skrajnem primeru niso jezuiti zavračali niti podkupnine, niti bodala, niti strupa. Če je bil vladar na strani katolištva, so izrabljali njegovo oblast za boj s »heretiki«. Če se je pa vladar sam začel nagibati k »hereziji«, so ga imenovali »tirana« in umor takega vladarja pa – junaško dejanje /.../ Jezuiti so si prizadevali dobiti v svoje roke šole, da bi vzgajali mlado pokolenje v duhu katolištva. Svojo disciplino in organizacijo je začel red izrabljati za svojo obogatitev. Člani reda so izrabljali denar od bogatih ljudi, se pečali s špekulacijo in oderuštvom. Red je imel ogromne zemljiške posesti, manufakture, svoje lastne ladje in velikanske teritorije v Novem svetu. Navsezadnje so jezuiti tako zabredli v umazane špekulacije in sleparije in vzbudili proti sebi tako ogorčenje, da je celo sam papež sklenil razpustiti red (1773). Čez nekaj časa je bil pa spet obnovljen (1814).*¹⁰⁵⁷

Drugi učbenik iz leta 1963 prikazuje zavzemanje duhovščine za obstoječe družbene odnose in duhovščino kot del vladajočega razreda na primeru revolucije 1848: *“Duhovščina je po cerkvah prebirala škofijsko pismo Antona Martina Slomška, ki je pisal: » /.../ Slišali ste, /.../ da /.../ po njih krajih sila grdo delajo, kakor razuzdani otroci, kateri staro obleko naravnost trgajo in teptajo, kadar jim skrbni oče novo oblačilo omisliti obeča /.../ Ali pa tudi veste, kaj Kristus o tlaki govori: Ako te kdo miljo daleč s seboj (na tlako) iti sili, pojdi rajši dve miljji z njim, kakor da bi se ustavljal. Brez vse tlake pa ni bilo in ne bo.«*¹⁰⁵⁸

Del mita o značaju religij je tudi mit o legendarni osebnosti Jezusa Kristusa. Jezus, ki je bil ustanovitelj krščanstva, je v učbeniku iz leta 1946 in 1962 prikazan kot legendarna osebnost, ki dejansko sploh ni obstajala. Krščanstvo opisuje učbenik iz leta 1946 kot revolucionarno gibanje proti izkoriščanju antične rimske družbe. Jezus pa naj bi obstajal samo v mitu, ki si ga je izmislilo krščanstvo: *“Krščanstvo je nastalo v 1. stol. n.e., ko so bile izkoriščane množice rimske družbe globoko razočarane. Vendar so takrat revolucionarno gibanje zadušili ... Engels dokazuje, da je krščanstvo bilo spočetka gibanje zatiranih in je nastalo kot religija sužnjev, osvobodjencev, revnih in brezpravnih, ali narodov, katere je zaslužnil in zatiral Rim ... In tedaj je med ljudstvom nastal tudi mit o Jezusu kristusu, bogu in človeku, ki je učil, da je treba ponižno prenašati vse trpljenje, ker bodo vsi trpeči in zatirani prejeli nagrado po smrti /.../ Niti v enem od zgodovinskih del te dobe ni niti besedice o življenju Jezusa Kristusa.*¹⁰⁵⁹

Tudi drugi učbenik iz leta 1948 omenja Jezusa Kristusa kot izmišljeno osebnost: *“V*

¹⁰⁵⁵ Ibid., str. 57.

¹⁰⁵⁶ Ibid., str. 154.

¹⁰⁵⁷ Ibid., str. 156.

¹⁰⁵⁸ GROBELNIK, Ivan (1963), *Zgodovina za sedmi razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 45.

¹⁰⁵⁹ MIŠULIN, Aleksandr Vasilevič (1946), *Zgodovina starega veka*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 184.

*Jeruzalemu je bil, po izročilu, pokopan mitični ustanovitelj krščanske religije Jezus Kristus.*¹⁰⁶⁰

Prvi učbenik iz leta 1962 navaja Jezusa kot osebnost, ki je plod legend: *“Kakor pravi legenda, je baje v času cesarja Avgusta živel v Palestini Jud Jezus, ki so ga imeli rojaki za Mesijo /.../ Legenda o kristusu in vera vanj se je hitro širila po vsej rimski državi. Prvi kristjani so bili sužnji, reveži in zatirani ljudje, ki so se tolažili, da jim bo vsaj po smrti lepše. Ker je ta vera učila, da so vsi ljudje enakovredni, in je obsojala bogastvo, je spodkopavala suženjsko ureditev v rimski državi. Ni pa navajala vernikov na boj proti njej.”*¹⁰⁶¹ Krščanstvo naj bi se širilo zaradi *“splošnega nezadovoljstva tudi med višjimi sloji rimske družbe /.../ kasneje so rimski cesarji in vladajoči razred uvideli, da krščanstvo lahko državi koristi. Mnogi nauki nove vere so bili taki, ki so utrjevali njihovo oblast. Vera je namreč učila, da je oblast dal cesarju bog in da je upor proti njemu greh, ki ga bog kaznuje.”*¹⁰⁶² Podobno tezo o tem, da je postalo krščanstvo državna religija podaja tudi učbenik iz leta 1946, ki ugotavlja: *“Državi je bilo zdaj koristneje, da jo prizna in se potem opre na njo v borbi z revolucijo. Kajti cerkev ni pozvala množic na razredni boj; nasprotno, oznanjala je ponižnost in pokorščino nasproti gospodi /.../ Tako je država priznala cerkev.”*¹⁰⁶³

V prvem učbeniku iz leta 1985 se Jezus Kristus ne omenja več kot legendarna osebnost ampak kot zgodovinska osebnost: *“je bil začetnik nove vere, oznanjal je enakost med ljudmi, zavzemal se je za poštenost, pravičnost in ljubezen med ljudmi.”*¹⁰⁶⁴ O koristnosti krščanske vere za državo učbenik ne razpravlja, ampak samo korektno navaja, da je krščanstvo postalo *državna vera*, kar velja tudi za učbenika iz leta 2004.¹⁰⁶⁵ S tem se sodobni učbeniki¹⁰⁶⁶ vračajo na stanje, ki je veljalo v času pred drugo svetovno vojno, ko je veljalo, da je bil Jezus Kristus zgodovinska osebnost.¹⁰⁶⁷

Zanimiv je tudi socialistični mit o razlogih za nastanek upodabljajoče umetnosti. Prvi učbenik iz leta 1962 navaja kot razloge za nastanek in razvoj umetnosti željo vladajočega družbenega razreda po manifestaciji svoje družbene moči in oblasti: *“Izredno višino je pa dosegla umetnost v vseh državah Starega Vzhoda, v Grčiji in v Rimu. Služila je predvsem vladarju in vladajočemu razredu za udobnejše življenje. Z umetniškimi deli so dvigali pri ljudstvu svoj ugled in slavo, vzbujali videz moči nad njim v svojem življenju in še po smrti. Krasili so tudi javne stavbe in trge, da bi s tem povzdignili pomembnost in ugled državne oblasti. Z umetnostjo so častili tudi bogove. Umetniki so bili v službi vladajočih. Zamislili so si veličastna gradbena dela, ki so jih opravili s suženjsko delovno silo. Največji spomeniki, ki vzbujajo še danes občudovanje, so piramide v Egiptu /.../”*¹⁰⁶⁸

¹⁰⁶⁰ KOSMINSKI, Evgenij Aleksevič (1948), *Zgodovina srednjega veka*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 63.

¹⁰⁶¹ METELKO, Antonija (1962), *Zgodovina za šesti razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 42-43.

¹⁰⁶² METELKO, Antonija (1962), *Zgodovina za šesti razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 43.

¹⁰⁶³ MIŠULIN, Aleksandr Vasilevič (1946), *Zgodovina starega veka*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 186.

¹⁰⁶⁴ BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1985), *Zgodovina za 6. razred*, Ljubljana: DZS, str. 65.

¹⁰⁶⁵ Ibid., str. 65.

¹⁰⁶⁶ SIMONIČ MERVIC, Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 98; JANŠA-ZORN, Olga, MIHELIČ, Darja (2004), *Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 69.

¹⁰⁶⁷ POPOVIĆ, Vasilij, ANTIĆ, Trajko (1934), *Zgodovina starega veka: za I. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta, str. 103.

¹⁰⁶⁸ METELKO, Antonija (1962), *Zgodovina za šesti razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 60.

Mit o razredni družbi

Po Marxu je zgodovina sukcesija različnih oblik produkcije, katerim pripadajo različne družbene formacije. Gre za predstavo, ki ustvarja svoj način historične kronologije. Obdobja v zgodovini naj bi bila prazgodovina, sužnjelastništvo, fevdalizem, kapitalizem, kateremu naj bi sledil komunizem.¹⁰⁶⁹ V vseh učbenikih socialističnega obdobja najdemo razlago, po kateri se zgodovina deli v različna obdobja, katera zaznamujejo **antagonistični odnosi med vladajočim in podrejenim razredom**. Do prehodov iz enega obdobja v drugega naj bi prihajalo z revolucijami, v katerih se je navadno podrejeni razred uprl vladajočemu in prevzel oblast, ter spremenil družbena razmerja. V prazgodovini naj bi ljudje živeli v demokratičnih odnosih prakomunizma v *družbi enakih* oziroma *brezrazredni družbi*, v starem veku se začela izkoriščanje podrejenega razreda – sužnjev in sistem sužnjelastništva, v srednjem veku naj bi prevladovala fevdalna družba, v novem veku naj bi prevladovala kapitalistična družba in v času po drugi svetovni vojni naj bi bili “v najnovejšem obdobju ali atomskem veku, v katerem že dve tretjini človeštva izgrajujeta socialistično družbo. Tudi mi spadamo med te ustvarjalce.”¹⁰⁷⁰ Vsem razrednim družbam naj bi bilo skupno tudi to, da je *manjšina vladala večini*.¹⁰⁷¹

Po marksističnem naziranju naj bi bila prva razredna družba sužnjelastniška. V njej naj bi bil vladajoči razred sužnjelastnikov in podrejeni razred sužnjev. Gre za teorijo, ki je danes presežena, saj obstajajo zgodovinski dokazi, da v antiki ni obstajala družba, ki bi temeljila na množici sužnjev.¹⁰⁷² Učbeniki socialističnega obdobja pa vsi postrežejo s predstavo o sužnjelastniški družbeni piramidi, katere temelj je bila množica sužnjev. Prvi učbenik iz leta 1962 navaja mit o razredni družbi vladajočih in izkoriščanih podrejenih za antično obdobje. **Sužnjelastništvo** naj bi se pričelo razvijati s povečanjem živinoreje in poljedelstva, ker so ljudje potrebovali vedno več predmetov za življenje in so zmagovalci *porabili ujetnike za delo*. Pred tem naj bi zmagovalci v boju vojne ujetnike “*ubijali, ker jih niso imeli za kaj porabiti*.”¹⁰⁷³ Z novim načinom razmišljanja naj bi zavojevalci spreminjali vse vojne ujetnike in vsa zavojevana ljudstva v množično suženjsko delovno silo. Izoblikoval naj bi se maloštevilčni razred sužnjelastnikov in množica brezpravnih sužnjev. Po učbeniku iz leta 1962 so z izoblikovanjem plemstva ali aristokracije in sužnjev nastali “*družbeni razredi. Enakosti ni bilo več. Nastala je razredna družba. V njej je bilo veliko nasprotje med vrhnjim razredom in razredom izkoriščanih, ki so bili podrejeni. Bogati plemiči so izkoriščali svojo vojaško moč in z njo držali podrejene v pokornosti /.../ Tako se je razvila država. V njej je vladal bogat močnejši razred nad izkoriščanimi ljudmi*.”¹⁰⁷⁴ “*Egipt in tudi druge države Starega vzhoda v rečnih dolinah so bile sužnjelastniške države. Z izkoriščanjem množice suženjskih in drugih delovnih rok je proizvodnja blaga in pridelkov zelo narasla in se izboljšala*.”¹⁰⁷⁵ Odnosi med obema razredoma so bili odnosi medsebojnega strahu in sovraštva. “*Med obema razredoma je bilo hudo sovraštvo /.../ Vladajoči razred je živel v stalnem strahu pred sužnji*.”¹⁰⁷⁶

¹⁰⁶⁹ BOIA, Lucian (1993), *La mythologie scientifique du communisme*, Caen: Paradigme.

¹⁰⁷⁰ BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1985), *Zgodovina za 6. razred*, Ljubljana: DZS, str. 6.

¹⁰⁷¹ Ibid., str. 18.

¹⁰⁷² BOIA, Lucian (1993), *La mythologie scientifique du communisme*, Caen: Paradigme.

¹⁰⁷³ METELKO, Antonija (1962), *Zgodovina za šesti razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 11.

¹⁰⁷⁴ Ibid., str. 12.

¹⁰⁷⁵ Ibid., str. 17.

¹⁰⁷⁶ Ibid., str. 20.

Po marksističnih predstavah, o katerih piše Mitja Velikonja, je prišlo v družbenem razvoju do prehajanja iz ene razredne družbe v drugo z revolucijami. Revolucija je podana kot zgodovinski prelom, ki doživi svoj krvavi, a odrešujoči vrhunec v končnem, odločilnem obračunu med dobrim in zlom. Njena predstava je najbolj čista in zaostrena oblika mitologije. Dokončen obračun dobrega in zlega se navadno odvija kot oboroženi boj golorokih množic z reakcionarnimi silami. Krvavi izbruh revolucije postane mitizirana točka novega simbolnega reda. Na takem aktu utemeljena družba počiva na obscenem protislovju, ki razglasi nujnost vojne pri vzpostavljanju miru, vdora kaosa pri snovanju kozmosa, potrebnost preliivanja krvi za mirno nadaljevanje; ki zahteva umiranje za življenje, nasilje za doseganje reda. S tem postane precedans, zlovesči obrazec prihodnjim odnosom v njej.¹⁰⁷⁷

Modelu revolucionarnega prehoda zgodovinsko v določeni meri ustreza prehod iz fevdalne v kapitalistično družbo in prehod iz kapitalistične v socialistično družbo. Težje pa je dokazovati, da je prišlo do prehoda iz sužnjelastniškega reda v fevdalnega zaradi revolucije. Pa vendar najdemo tak poskus v drugem učbeniku iz leta 1948. Ta učbenik na primer trdi, da je prišlo do razpada rimske antične družbe zaradi revolucionarnega delovanja sužnjev in kolonov: *“Rimsko suženjsko družbo je uničilo revolucionarno gibanje sužnjev in kolonov in barbarske osvoboditve.”*¹⁰⁷⁸

Sužnji in koloni naj bi po pisanju drugega učbenika iz leta 1948 sprejeli ljudstva, ki so vpadala v imperij kot odrešujoča za njihov suženjski položaj: *“Pri barbarih ni bilo krutega razrednega izkoriščanja kakor pri Rimljanih. Tudi davkov niso poznali. Zato so sužnji in koloni videli v barbarih svoje odrešitelje izpod jarma gospodarjev sužnjev in rimske države. Osvajanja barbarov je spremljalo revolucionarno gibanje sužnjev in kolonov.”*¹⁰⁷⁹

Pri opisovanju Slovanov omenja prvi učbenik iz leta 1962, da so živeli v **brezrazredni družbi**, torej v družbi, ki ni poznala socialnih razlik in privatne lastnine, po naselitvi na Balkanski polotok, pa so se nekateri voditelji *“močno uveljavili in obogateli. Prejšnja enakost je začela razpadati. Postopno je nastajala razredna družba in z njo tudi prve dražve pri Južnih Slovanih.”*¹⁰⁸⁰ Slovani naj bi nekako preskočili sužnjelastniški družbeni red in **prešli v fevdalizem**, za katerega sta značilna dva družbena razreda: *plemiči, fevdalci ali zemljiški gospodje in nesvobodni kmetje, podložniki.*¹⁰⁸¹

Marksistično pojmovanje menjav družbenega reda je povezano s **predstavo o napredovanju človeštva od manj razvitega družbenega reda k bolj razvitemu**. V praskupnosti naj bi ljudje živeli v prvinskem stanju, ki ga odnosi tekmovalnosti med dvema razredoma še niso zaznamovali in kjer naj bi bila enakopravnost med vsemi člani družbe. Takšna naj bi bila po mnenju prvega učbenika iz leta 1962 slovanska družba ob prihodu na Balkan. Najmanj razvit razredni družbeni red naj bi bilo sužnjelastništvo. Fevdalizem pa naj bi predstavljal že korak naprej. Položaj podrejenega razreda naj bi se izboljšal. O tem piše drugi učbenik iz leta 1948: *“Suženjska oblika izkoriščanja delovnih ljudi je prenehala in sužnji so se spremenili v tlačane. Njihov položaj je postal nekoliko lažji. Tlačani so tudi morali delati za gospodo, imeli so pa svoje parcele, svoje gospodarstvo in del dohodkov so hranili tudi zase. Zaradi tega so delali rajši kakor sužnji.”*¹⁰⁸² *“/.../ Eksploatacija tlačanov je bila skoraj prav tako*

¹⁰⁷⁷ VELIKONJA, Mitja (1996), *Masade duha. Razpotja sodobnih mitologij*, Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, str. 85-86.

¹⁰⁷⁸ KOSMINSKI, Evgenij Aleksevič (1948), *Zgodovina srednjega veka*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 5.

¹⁰⁷⁹ Ibid., str. 8.

¹⁰⁸⁰ METELKO, Antonija (1962), *Zgodovina za šesti razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 70-71.

¹⁰⁸¹ Ibid., str. 80.

¹⁰⁸² KOSMINSKI, Evgenij Aleksevič (1948), *Zgodovina srednjega veka*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 10.

*kruta kakor sužnjev v suženjskem redu, bila je samo nekoliko omiljena. Razredni boj med izkoriščevalci – fevdalci – in izkoriščanimi – kmeti – tvori osnovno potezo fevdalnega reda.*¹⁰⁸³ *“/.../ Fevdalni red pomeni korak naprej v primeri s suženjskim. Fevdalec ne more ubiti kmeta, kakor je gospodar sužnjev mogel ubiti sužnja. Lahko pa fevdalec proda in kupi kmeta. Tlačan ima svoje gospodarstvo. Tlačan dela za fevdalca in mu oddaja del svojih dohodkov, dela pa tudi za sebe, del dohodkov pa pušča sebi. Zaradi tega je v neki meri zainteresiran na delu, kakor suženj ni bil. Zato je delo tlačana produktivnejše kakor delo sužnja.*¹⁰⁸⁴

Kmečke upore na Slovenskem prikazuje prvi učbenik iz leta 1962 kot **upor proti fevdalizmu**: *“To je bil že boj proti fevdalnemu redu /.../ njihov načrt je bil uničiti fevdalce, ukiniti vse dajatve in obveznosti, mitnine in carine in biti pokorni samo cesarju. Hoteli so torej odpraviti fevdalni red /... /”*¹⁰⁸⁵ Gre za napačno razlago, saj zahteve kmečkih upornikov jasno kažejo, da se niso borili za odpravo fevdalnega reda, pač pa so si zgolj zagotovili znosnejše vsakodnevno življenje. Njihove zahteve odražajo, da so kljub svojemu položaju ohranili zaupanje v cesarsko oblast, ki pa je bila dejansko samo vrh fevdalne družbene piramide.

Zanimiv je pogled prvega učbenika iz leta 1985 na izkoriščanje: *“Izkoriščanje je krepilo enotnost podložnikov, ta pa je bila potrebna za oborožen boj proti fevdalnim izkoriščevalcem v kmečkih uporih v 15. in 16. st. ter kasneje.*¹⁰⁸⁶ Učbenik v izkoriščanju prikaže pozitivno noto, saj naj bi bilo predpogoj za upor in oborožen boj proti fevdalcem. Boj za staro pravdo, ki so ga razglašali kmečki uporniki, je opisan kot boj proti fevdalizmu, čeprav je dejansko stara pravda zadevala stare fevdalne dajatve: *“Uporniški boj za staro pravdo pa v resnici ni zahteval vrnitve k staremu, ampak je bil boj za napredek in boljši položaj kmetov. Boj za staro pravdo je bil boj proti fevdalnemu izkoriščanju.*¹⁰⁸⁷

Tudi *gibanje taboritov* naj bi bilo upor proti fevdalizmu. Drugi učbenik iz leta 1948 ugotavlja: *“Gibanje taboritov je bilo v bistvu prav tak kmečki upor proti fevdalcem kakor žakerija in upor Wata Tylerja. Nekateri med taboriti, v glavnem revščina mest in vasi in rudarji, so zahtevali popolno odpravo zasebne lastnine in ustanovitev skupnosti premoženja. Taboritom so se pridružili tudi obubožani vitezi. Med njimi so bili izkušeni vojščaki. Eden med njimi, Jan Žižka, je postal priljubljen vrhovni poveljnik husitskih vojsk.*¹⁰⁸⁸ *Armada husitov se je ustvarila na podlagi splošne vojaške obveznosti. V njej je bila uvedena stroga disciplina in vladala je revolucionarna navdušenost.*¹⁰⁸⁹

Drugi učbenik iz leta 1948 pripisuje tudi reformaciji revolucionaren značaj in jo opisuje kot gibanje proti fevdalnemu družbenemu redu: *“Kmetje in mestna revščina pa niso gledali na reformacijo samo kot na reformo cerkve, temveč tudi kot na popolno preobrazbo družbenega reda. Tega gibanja množic so se bali ne samo knezi, temveč tudi bogati meščani. Bal se ga je tudi Luter.*¹⁰⁹⁰ Vlogo Tomaža Münzerja v reformaciji opredeljuje predvsem revolucionarni naboj: *“Vodja revolucionarnega gibanja je postal Tomaž Münzer /.../ Münzer je sanjal o takem družbenem redu, ko ne bo niti izkoriščevalcev niti izkoriščanih, ko bodo vsi enaki in ko*

¹⁰⁸³ Ibid., str. 19.

¹⁰⁸⁴ Ibid., str. 19.

¹⁰⁸⁵ METELKO, Antonija (1962), *Zgodovina za šesti razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 148-150.

¹⁰⁸⁶ BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1985), *Zgodovina za 6. razred*, Ljubljana: DZS, str. 73.

¹⁰⁸⁷ Ibid., str. 145.

¹⁰⁸⁸ KOSMINSKI, Evgenij Aleksevič (1948), *Zgodovina srednjega veka*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 121.

¹⁰⁸⁹ Ibid., str. 122.

¹⁰⁹⁰ Ibid., str. 148.

bo imovina pripadala vsej družbi. Imel je nejasne slutnje o tem, kaka naj bo brezrazredna socialistična družba. Mi vemo, da more tak družbeni red nastopiti šele po socialistični revoluciji, šele z diktaturo proletariata. V tistem času je pa proletarijat šele nastajal in Münzerjevi ideali so bili tedaj neuresničljivi. Münzer je tudi sam razumel, da je bila stvarnost malo ugodna za uresničevanje njegovih idealov, toda kot resnični revolucionar je uporabil svoje talente organizatorja in vodje za to, da bi zedinil tedanje revolucionarje v boju proti fevdalnemu redu.”¹⁰⁹¹

Drugi učbenik iz leta 1963 očita Francetu Prešernu, da ni dojel bistva razredne družbe v kateri naj bi živel: “Čeprav je Prešeren čutil s kmečkim ljudstvom, pa le še ni spoznal, da bi mogli priboriti svobodo slovenskega naroda le tedaj, če bi svoj boj združili z bojem kmečkih množic proti fevdalizmu.”¹⁰⁹²

Prehod iz fevdalnega v kapitalistični družbeni red naj bi zagotovile meščanske revolucije. Drugi učbenik iz leta 1948 navaja: “Z buržoazno revolucijo v Angliji (1640-1660) se začne novo obdobje v zgodovini človeštva – novi vek. To obdobje sega do Velike oktobrske socialistične revolucije 1917. leta. Za razliko od srednjega veka v novem veku ne vlada fevdalni, temveč kapitalistični red, ki sloni na izkoriščanju mezdnih delavcev /.../ Kapitalistični red se dokončno utrdi v Zahodni Evropi po francoski buržoazni revoluciji konec 18. stoletja.”¹⁰⁹³

Drugi učbenik iz leta 1986 pa ugotavlja postopnejši prehod iz fevdalne v buržoazno družbo: “Maloštevilni manufakturisti so kot lastniki proizvodnih sredstev preraščali v razred kapitalistov, številnejši neposredni proizvajalci pa so postajali razred izkoriščanih delavcev, proletarcev. Znotraj fevdalne družbe so se z meznim delom v manufakturah vse bolj uveljavljali novi proizvodni odnosi, to je kapitalistični odnosi.”¹⁰⁹⁴

Drugi učbenik iz leta 1948 je kritičen do vladajočega razreda meščanske družbe. O italijanski buržoaziji piše tudi z vulgarnimi izrazi: “Imela je mnogo prostega časa. Hotela je uživati življenje, trčila je mnogo denarja za gradnjo razkošnih palač, za prekrasne slike in kipe, silila pesnike in pisatelje, da so jo zabavali, opevali njeno kulturnost in radodarnost. Posledica tako razkošnega meščanstva je bilo obubožanje drugega dela prebivalstva: Zato je pa nižjim slojem prebivalstva postajalo vedno težje. Rokodelci in posebno delavci so sorazmerno z upadanjem trgovine in obrtne dejavnosti često ostajali brez dela. Delavci so začeli odhajati iz mest v vasi, si tam najemali majčkene parcele zemlje in beraško životarili. Kmetje v Italiji so bili prav taki berači. Njim so pili kri trije zajedalci: parazitski plemiči, ki v gospodarskem življenju sploh niso nič sodelovali in so živeli od tega, kar so prejeli v obliki letnih dajatev od kmetov; parazitski buržuji, oderuhi in veliki zemljiški lastniki, ki so izželi iz italijanskih kmetov in delavcev zadnjo paro, in navsezadnje, največji zajedalec – rimski papež in številna požrešna in lenuharska duhovščina: duhovniki in menihi, ki so odirali siromašno in nevedno ljudstvo.”¹⁰⁹⁵

¹⁰⁹¹ Ibid., str. 148.

¹⁰⁹² GROBELNIK, Ivan (1963), *Zgodovina za sedmi razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 36.

¹⁰⁹³ KOSMINSKI, Evgenij Aleksevič (1948), *Zgodovina srednjega veka*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 196.

¹⁰⁹⁴ GESTRIN, Ferdo & MELIK, Vasilij (1986), *Zgodovina za 7. razred*, Ljubljana: DZS, str. 5.

¹⁰⁹⁵ KOSMINSKI, Evgenij Aleksevič (1948), *Zgodovina srednjega veka*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 140.

Tretji učbenik iz leta 1948 je kritičen do nemške buržoazije: *“Nemška buržoazija je bila plašna, boječa, neodločna, nagnjena k izdajstvu ljudstva, pripravljena na skupni boj z zemljiško gospodo proti ljudskim množicam.”*¹⁰⁹⁶

Kapitalistični režim je zlasti v učbenikih sovjetskih avtorjev prikazan kot izrazito slab, moralno sporen in neetičen. Tretji učbenik iz leta 1948 citira Stalina, da bi prikazal slabosti kapitalistične družbe, ki naj bi veljale tako v preteklosti kot v sodobnosti: *“O vohunih in diversantih kontrarevolucionarne Napoleonove vlade in z njo vojskujočih se držav je dejal tovariš Stalin sledeče: »Dokazano je, kakor je dvakrat dve štiri, da buržoazne države pošiljajo druga k drugi za hrbet vohune, saboterje, diversante, včasih tudi morilce, jim dajejo naloge, da se vtihotapijo v ustanove in podjetja teh držav, da razpredejo tam svoje mreže in če je potrebno, razkrojijo njihovo zaledje, da jih oslabe in spodkopljejo njihovo moč. Tako je tudi danes. Tako je bilo tudi v preteklosti /.../”*¹⁰⁹⁷ V zvezi s slabim ravnanjem meščanskih vlad navaja tudi pojem bonapartizem in poda razlago: *“Bonapartizem (po imenu dveh francoskih cesarjev) se imenuje taka vlada, ki se skuša kazati nestransko, izkoriščujoč skrajno ostri medsebojni boj strank kapitalistov in delavcev. Dejansko služi taka vlada kapitalistom, delavce pa vedno bolj vara z obljubami in majhnimi darili.”*¹⁰⁹⁸ Tudi četrti učbenik iz leta 1947 je neprizanesljiv do kapitalistov: *“Znaten del kapitalistov se je spreminjal v zajedavski družbeni sloj, katerega predstavniki so imeli samo ta posel, da so trošili obresti svojih kapitalov.”*¹⁰⁹⁹ Kapitaliste opisuje kot visoko nemoralne ljudi, ki se poslužujejo najpodlejših dejanj za ohranitev lastne moči in oblasti: *“Monopolistične združbe kapitalistov, ki so prejemale izredno visoke dobičke, so na račun teh dobičkov podkupovale majhen del delavskega razreda, v glavnem mojstre in najvišje kvalificirane delavce, pa tudi vodilne funkcionarje strokovnih zvez. Podkupovali so jih z višjimi plačami, včasih pa tudi na druge načine ... Zato je delavska aristokracija postala agentura buržoazije v vrstah delavskega razreda.”*¹¹⁰⁰

Drugi učbenik iz leta 1963 je prav tako kakor učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja kritičen do kapitalistične družbe: *“Kapitalistična družba ni bila pravično urejena. Nekateri so imeli vse in so se kopal v razkošju in oblju, drugi so živeli v bedi in jim je vsega primanjkovalo.”*¹¹⁰¹ Za razliko od učbenikov iz 40-ih let 20. stoletja pa je učbenik iz leta 1963 do meščanske družbe tudi prizanesljiv in ji prizna tudi pozitivno vlogo: *“Na čelu boja za svobodo narodov je bila buržoazija. Liberalna in nacionalna gibanja so bila nasprotna absolutizmu in fevdalnemu redu. Imenujemo jih napredna, ker so se borila proti fevdalnemu redu. Nosivci teh gibanj so bile napredne družbene sile. Bolj ko je napredovalo kapitalistično gospodarstvo, močnejše so bile napredne sile. Nezadovoljstvo množic se je ves čas poglobljalo.”*¹¹⁰²

Drugi učbenik iz leta 1963 v okviru položaja Slovencev v Avstro-Ogrski poveže narodno idejo in ravnanje meščanskega vladajočega razreda: *“Ker so tudi slovenski in hrvaški kapitalisti izkoriščali domače kmete, obrtnike in delavce, se niso upali postaviti na čelo ljudskih množic. Zato se domača buržoazija ni odločneje borila za neodvisnost naših narodov.”*¹¹⁰³ *“Slovensko liberalno meščanstvo bi bilo tedaj lahko z ljudskimi množicami*

¹⁰⁹⁶ JEFIMOV, Aleksej Vladimirovič (1948), *Zgodovina novega veka 1789-1870*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 134.

¹⁰⁹⁷ Ibid., str. 69.

¹⁰⁹⁸ Ibid., str. 133.

¹⁰⁹⁹ GALKIN, I.S. idr. (1947), *Zgodovina novega veka 1870-1918*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 48.

¹¹⁰⁰ Ibid., str. 36.

¹¹⁰¹ GROBELNIK, Ivan (1963), *Zgodovina za sedmi razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 56.

¹¹⁰² Ibid., str. 26.

¹¹⁰³ Ibid., str. 68.

nadaljevalo boj za zednjeno Slovenijo. Pa ga ni. Prenehalo je s tabornim gibanjem in zapustilo kmete. Pokazalo je, kako je strahopetno.”¹¹⁰⁴

Kapitalizem je sčasoma prerasel v **imperializem**, ki je po pojmovanju Galkina *zadnja razvojna stopnja kapitalizma*.¹¹⁰⁵ Tej stopnji naj bi sledil revolucionarni preobrat v socializem. Razlaga imperializma je v četrtem učbeniku iz leta 1947 podana na primeru francoskega sistema: “Največ kapitala je Francija izvažala v carsko Rusijo, na Balkan, v Turčijo in Španijo. Tako je francoski kapital postal svetovni oderuh, ki je vedno bolj živel od obresti kapitala, naloženega v tujini.”¹¹⁰⁶ Tudi drugi učbenik iz leta 1963 omenja imperializem kot zadnjo stopnjo kapitalizma: “Proti maloštevilnim velikim kapitalistom, ki so ustvarili velikansko proizvodnjo in osvojili ves svet, so nastopile nove sile številnega delavskega razreda in kolonialnih narodov. V kapitalizmu so se začela kazati znamenja njegovega propada. Zato je imperializem pomenil zrelo dobo kapitalizma. Lenin ga je imenoval »večer pred socialističnimi revolucijami«.”¹¹⁰⁷

Imperializmu naj bi sledil nov družbeni red socializem, v katerem naj bi bilo odpravljeni družbeni razredi in uvedena družbena enakost. Ta družbeni red naj bi uvedlo delavstvo z revolucijo, torej za nasilnim prevzemom oblasti. Prehajanje družbenih sistemov z vidika marksističnega pojmovanja je nazorno predstavljeno v začetku četrtega učbenika iz leta 1947: “Ta knjiga obsega zatorej tole razdobje: od prvega poskusa uspostavitve proletarske diktature v Franciji do velike Oktobrske socialistične revolucije v Rusiji. To je obdobje pričenjajočega se propadanja kapitalizma, prvega udarca, ki ga je zadala kapitalizmu pariška komuna, preraščanje starega »svobodnega« kapitalizma v imperializem in strmoglavljenje kapitalizma v ZSSR, ki so ga izvršile sile Oktobrske revolucije, s katero se začinja nova era v zgodovini človeštva.”¹¹⁰⁸

Drugi učbenik iz leta 1963 opredeljuje družbeni antagonizem, ki se je izoblikoval v industrijski družbi: “S kapitalističnim razvojem v 19. stoletju se je človeška družba vse bolj razdeljevala na dva glavna razreda: kapitaliste in delavce ali proletarce.”¹¹⁰⁹ V podtemi Tovarne so hiše trpljenja, bolezni in bede pa opiše slab položaj delavcev: Industrija je prinesla kapitalistom velika bogastva, zato so živeli v obilju in udobju. Delavcem je industrija prinesla samo revščino. Ker so moški zaslužili komaj dovolj za kruh, ki ga je pojedla delavska družina, so morale delati v tovarni tudi ženske in otroci. Toda celo skupni dohodek celotne delavske družine ni zadostoval, da bi si kupili najnujnejšo hrano in spodobno obleko.”¹¹¹⁰

Tudi drugi učbenik iz leta 1986 prikazuje nastanek novega družbenega razreda, ki se je začel zavedati svojega podrejenega položaja: “V času, ko se je buržoazija še bojevala s fevdalno reakcijo, se je torej že javljal tudi nov razredni boj: boj proletariata z buržoazijo. Ta je tedaj imela dva nasprotnika: reakcijo in fevdalizem na eni strani ter delavstvo na drugi strani. Dostikrat se je v strahu pred delavstvom pogodila z reakcijo. V tem boju sta se med delavstvom krepila razredna zavest ter sovraštvo do izkoriščevalcev. To je omogočilo, da so delavci vedno bolj odločno nastopali proti buržoaziji.”¹¹¹¹

¹¹⁰⁴ Ibid., str. 73.

¹¹⁰⁵ GALKIN, I.S. idr. (1947), *Zgodovina novega veka 1870-1918*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 146.

¹¹⁰⁶ Ibid., str. 63.

¹¹⁰⁷ GROBELNIK, Ivan (1963), *Zgodovina za sedmi razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 113.

¹¹⁰⁸ GALKIN, I.S. idr. (1947), *Zgodovina novega veka 1870-1918*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 3.

¹¹⁰⁹ GROBELNIK, Ivan (1963), *Zgodovina za sedmi razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 54.

¹¹¹⁰ Ibid., str. 55.

¹¹¹¹ GESTRIN, Ferdo & MELIK, Vasilij (1986), *Zgodovina za 7. razred*, Ljubljana: DZS, str. 75.

Mit o pravični socialistični družbi

Prehod iz kapitalizma v socializem naj bi se po marksističnem pojmovanju zgodil s proletarsko revolucijo. Prvi zgled delavske revolucije naj bi bila pariška komuna. Drugi učbenik iz leta 1986 govori o pariški komuni kot o *prvi delavski državi*.¹¹¹² Njeno zgodovinsko vlogo tudi opredeli: *“Komuna je bila prva proletarska revolucija in prva, čeprav kratkotrajna, proletarska država na svetu. Propadla je zaradi neizkušenosti delavstva in prevelike vojaške moči buržoazije. Toda delavcem vsega sveta je postala pariška komuna svetel zgled za prihodnje revolucije, buržoaziji pa strah zbujujoče svarilo.”*¹¹¹³

Tudi četrti učbenik iz leta 1947 piše o pariški komuni kot o prvi proletarski revoluciji: *“18. marca 1871 se je izvršila prva proletarska revolucija na svetu. Prvič v zgodovini je bila strmoglavljena oblast buržoazije. Oblast v Parizu je prevzel osrednji odbor narodne garde, ki so ga izvolili pariški oboroženi delavci in rokodelci. Začela se je državljanska vojna med proletariatom in buržoazijo. Od vsega začetka tega boja se je hudo čutilo, da francoski proletariat nima močne revolucionarne partije, ki bi bila sposobna, da bi pravilno vodila ta boj.”*¹¹¹⁴ Po mnenju tega učbenika naj bi *“pariško ljudstvo veličastno in slovesno proslavilo dan, ko je delavski razred prevzel oblast.”*¹¹¹⁵ V komuni vidi nov tip države, zarodek sovjetske oblasti,¹¹¹⁶ prvi poskus diktature proletariata,¹¹¹⁷ čeprav *“se je delavski Pariz herojsko branil v mlakah krvi in v siju požarov.”*¹¹¹⁸ Človeške žrtve delavstva naj bi bile sprejete s ponosom: *“Komunardi so umirali z dvignjenimi glavami in z vzkliki: »Živela Komuna!«”*¹¹¹⁹

Četrti učbenik iz leta 1947 podaja tudi analizo neuspeha pariške komune in njenega propada: *“Pariška Komuna ni dolgo trajala, imela pa je največji zgodovinski pomen. Sicer se tej revoluciji ni posrečilo, da bi zmagala. Pariška Komuna je podlegla predvsem zaradi tega, ker delavski razred francije še ni bil dovolj zrel. Tedaj še ni imel svoje, marksistične, revolucionarne partije, ki bi bila sposobna, da bi peljala delavce v zmagovit boj proti buržoaziji /.../ Voditelji Komune se niso mogli odločiti, da bi krenili na pot revolucionarnega terorja, in niso dovolj odločno pobijali kontrarevolucije /.../ »Manjšina« sploh ni razumela, da je potrebna revolucionarna diktatura /.../ Kljub napakam, ki jih je zagrešila Komuna, bo spomin na herojski boj pariških delavcev večno živel v zavesti delavskih množic vseh dežel.”*¹¹²⁰

Drugi učbenik iz leta 1963 povečuje pomen pariške komune: *“Komuna je bila prva vlada delavskega razreda. Prvič v zgodovini so dobili delavci oblast v državi. Toda le 71 dni so upravljali dvomilijonsko mesto Pariz.”*¹¹²¹ *“Uspehi in napake pariške komune so dale delavskemu razredu dragocen nauk. Pokazale so delavcem, kako je treba voditi revolucijo do zmage.”*¹¹²² *Marx in Engels sta spremljala delo komune in dajala nasvete. Komuna je potrdila pravilnost njunega nauka, da si mora delavstvo s silo priboriti oblast in postaviti novo, ki uvaja socialistične odnose. Pariška komuna je napovedovala obdobje obdobje odločnega*

¹¹¹² Ibid., str. 83.

¹¹¹³ Ibid., str. 86.

¹¹¹⁴ GALKIN, I.S. idr. (1947), *Zgodovina novega veka 1870-1918*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 13.

¹¹¹⁵ Ibid., str. 14.

¹¹¹⁶ Ibid., str. 15.

¹¹¹⁷ Ibid., str. 16.

¹¹¹⁸ Ibid., str. 19.

¹¹¹⁹ Ibid., str. 20.

¹¹²⁰ Ibid., str. 21.

¹¹²¹ GROBELNIK, Ivan (1963), *Zgodovina za sedmi razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 63.

¹¹²² Ibid., str. 63.

boja proletariata z meščanstvom. Ko so bili grobovi komunardov še sveži, je Marx napisal: »delovni Pariz s svojo komuno bo večno slavljen kot predhodnik nove družbe. Njegovi mučenci bodo večno živeli v velikem srcu delavskega razreda.« Na primeru komune se je učil Lenin, pod čigar vodstvom so 40 let pozneje ruski delavci in kmetje z zmagovito revolucijo uvedli novo oblast. Izkušnje pariške komune so koristile tudi našemu ljudstvu v narodnoosvobodilnemu boju in pozneje pri uvajanju samoupravljanja.»¹¹²³

Prehod v socialistično družbo se je po marksističnem naziranju moral nujno izvesti z revolucijo. Druga sredstva in načini za doseg istega cilja niso bili zaželeni. Učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja se na dolgo razpišejo o napačnih idejnih tokovih, jih grajajo in označujejo za neprimerne in sledijo načelu, ki naj bi po pisanju učbenika iz leta 1947 veljalo za Marxa: *“Marx ni nikdar iskal zblizanja s sovražniki delavskega razreda, ki so se vtihotapili v delavske organizacije. Za nasprotnike je poznal samo en odgovor: boj do popolnega uničenja sovražnika.»¹¹²⁴*

Tretji učbenik iz leta 1948 je kritičen do vseh mislecev, ki so videli drugačne rešitve za delavski razred kot sta jih podala Marx in Engels. Za obdobje francoske revolucije kritizira Babeufa in njegovo vizijo pravičnejše družbe: *“Na ta način je Babeuf predlagal, da se dele vsi proizvodi po načelih popolne enakosti ne glede na to, koliko je izdelal vsak član družbe. Na prvi stopnji komunizma, v socializmu, bi to izpodkopalo družbeno proizvodnjo, ker bi dajalo potuho lenarjenju, zabušantstvu. Proglasil je geslo revolucionarne diktature in predlagal, da se upostavi diktatura revnih, da bi zlomili odpor bogatih. Babeuf je skušal svoj načrt uresničiti v praksi. Ni še ločil delavcev kot posebno skupino v množici delovnega ljudstva, ker ni razumel pomena proletariata, ki se je v tem času že oblikoval, in njegove vodilne vloge. L. 1796 je organiziral zaroto, toda provokator ga je izdal. Babeufa so zaprli in čez leto dni obglavili. Kmalu po Babeufovi aretaciji so njegovi pristaši poskusili zanetiti upor med vojaki grenelskega taborišča (v pariškem predmestju), pa se jim ni posrečilo. Babeufova zarota je bil prvi poskus doseči komunizem z oboroženo vstajo in upostavitvijo revolucionarne diktature. Ni se mu posrečilo, ker se je proletariat v Franciji šele začel oblikovati in zato ni mogel podpirati Babeufa.»¹¹²⁵*

Tretji učbenik iz leta 1948 je kritičen do Saint-Simona: *“Ko je razkrival kapitalizem in risal sliko bodoče družbe, Saint-Simon ni razumel, da more ustvariti nov družbeni red, v katerem ne bo izkoriščevalcev, samo proletariat, potem ko upostavi svojo diktaturo. Saint-Simon ni razumel, da je pot, ki vodi v nov red, razredni boj. Mislil je, da bo zgradil novo družbo samo s pomočjo prepričevanja, samo s propagando svojih idej. Njegov socializem je utopičen, neuresničljiv.»¹¹²⁶*

Tudi Robert Owen po mnenju tretjega učbenika iz leta 1948 ni imela pravilnega pogleda na delavsko vprašanje: *“Leta 1817 je nastopil z načrtom preobrazbe družbe po komunističnih načelih. Bil je mnenja, da so glavni viri zla privatna lastnina, vera in buržoazna družina, ki sloni na denarni podlagi. Mislil pa je, da je mogoče priti do socializma brez boja proti kapitalizmu. Owen je bil proti razrednemu boju. Razglašal je, naj se preide v komunizem z organizacijo komunističnih kmetijskih naselbin.»¹¹²⁷*

¹¹²³ Ibid., str. 64.

¹¹²⁴ GALKIN, I.S. idr. (1947), *Zgodovina novega veka 1870-1918*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 23.

¹¹²⁵ JEFIMOV, Aleksej Vladimirovič (1948), *Zgodovina novega veka 1789-1870*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 60.

¹¹²⁶ Ibid., str. 94.

¹¹²⁷ Ibid., str. 96.

Vsakršna pojmovanja, ki vidijo rešitev položaja delavstva v nenasilnem delovanju, je razglasil tretji učbenik iz leta 1948 za nepravilna in zgrešena: *“Po poti, ki so jo predlagali utopisti Saint-Simon, Owen, Fourier, t.j. brez diktature proletariata, po poti »postopnega« vraščanja socializma v kapitalizem brez razrednega boja – po tej poti ni mogoče priti do socializma in komunizma.*”¹¹²⁸

Četrty učbenik iz leta 1947 kritizira delovanje I. Internacionale: *“Vsemu delovanju Internacionale so največ škodovali anarhisti z Bakuninom na čelu. Razvili so pravo obrekovalno gonjo proti Marxu in vršili razdiralno delo v vrstah Internacionale ter si tako prizadevali, da bi dobili večino v generalnem svetu in zavlادali nad mednarodnim delavskim gibanjem.*”¹¹²⁹ *“/.../ I. Internacionala se je neutrudno borila z vsemi proletariatu tujimi političnimi strujami – prudonovstvom, lassallovstvom, bakuninstvom in trade-unionizmom.*”¹¹³⁰ Za Engelsa ugotavlja, da *“je ostro kritiziral osnutek erfurtskega programa /.../ Dokazoval je, da utegne to vzbuditi skrajno škodljive prazne nade, češ da je prehod k socializmu mogoč na miren, nerevolucionaren način, češ da je mogoče »svobodno vraščanje stare svinjarije v novo družbo«.*”¹¹³¹

Četrty učbenik iz leta 1947 dopušča samo en način mišljenja, vsako odstopanje od Marxevih, Engelsovih, Leninovih in Stalinovih idej je pospremljeno ne samo z neposrednim obsojanjem, pač pa tudi z besedami, ki so vulgarne in nedvomno ne sodijo v šolski učbenik: *“Bernsteinova kritika Marxa je bila sovražna marksizmu in oportunistična. Ta kritika je pomagala buržoaziji in je bila skrajno škodljiva boju delavskega razreda za socializem. Dovolj je, če povemo, da je Bernstein zanikaval potrebo socialistične revolucije, ki edina more delavce osvoboditi kapitalističnega jarma. Bernsteinovi antimarksistični nazori so kmalu postali program oportunistov vseh dežel.*”¹¹³²

Četrty učbenik iz leta 1947 obsoja bogatejši sloj delavskega razreda, ki se je vdajal reformističnim idejam in parlamentarnemu političnemu boju: *“Iz splošne množice delavskega razreda se je izločila samo delavska aristokracija, ki jo je pitala buržoazija in ki je bila glavno oporišče oportunitizma v delavskem gibanju.*”¹¹³³ O Delavski (laburistični) stranki v Angliji piše: *“Njeni voditelji kakor tudi mnogi člani so često pripadali raznim verskim sektam, ki jih je zelo mnogo v Angliji, skratka, to je bila oportunistična organizacija.*”¹¹³⁴ *“/.../ V parlamentarnem delu se Delavska stranka ni držala proletarske smeri. Zvezala se je z liberalno stranko in capljala za njo kot njen prirepek.*”¹¹³⁵

Za francoske socialiste ugotavlja četrty učbenik iz leta 1947: *“Poleg delavcev je v devetdesetih letih prestopalo v socialistične vrste tudi vedno več radikalov. Večina teh uskokov iz buržoaznega tabora pa je socialistični svetovni nazor sprejela samo na jeziku. Nekateri med njimi so se kasneje razodeli kot pravi izdajalci, kakor na primer znani »voditelj« francoskih socialistov Millerand.*”¹¹³⁶

Tretji učbenik iz leta 1948 precej pozornosti in pohvale posveča opisovanju idej Marxa in Engelsa: *“Velika učitelja in voditelja proletariata sta bila Karl Marx in Friedrich Engels /.../*

¹¹²⁸ Ibid., str. 96.

¹¹²⁹ GALKIN, I.S. idr. (1947), *Zgodovina novega veka 1870-1918*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 22.

¹¹³⁰ Ibid., str. 23.

¹¹³¹ Ibid., str. 36.

¹¹³² Ibid., str. 37.

¹¹³³ Ibid., str. 41.

¹¹³⁴ Ibid., str. 59.

¹¹³⁵ Ibid., str. 60.

¹¹³⁶ Ibid., str. 69.

*Marx je pokazal, da more socializem uresničiti samo delavski razred, ki je voditelj in vodnik vseh delovnih množic. Pokazal je, da je edina pot do tega velikega cilja diktatura delavskega razreda. To je glavno in temeljno pri marksizmu, kar je tolikokrat poudarjal Lenin. Ustvaritelja teorije znanstvenega komunizma - Marx in njegov zvesti prijatelj in pomočnik pri delu, Engels, sta bila hkrati velika revolucionarna borca in organizatorja proletarske partije, oborožene z znanstveno revolucionarno teorijo.*¹¹³⁷

Tretji učbenik iz leta 1948 poveljuje Marxa: *“Veliki revolucionar, genialni znanstvenik Marx je združil svojo usodo z usodo proletariata, postal njegov prvi voditelj in organizator njegove avantgarde – komunistične partije.”*¹¹³⁸ *“/.../ Utopični socialisti so odklanjali razredni boj. Marx pa je pokazal njegovo neizogibnost in dokazal, da vodi ta boj v diktaturo proletariata, da je delavski razred tisti razred, ki bo na čelu vseh zatiranih množic rešil človeštvo izkoriščanja, odpravil razrede in ustanovil najprej socialistični, nato pa komunistični red.”*¹¹³⁹ Pri poveljevanju Marxa si pomaga tudi s citiranjem Lenina: *“»Marxov nauk je vsemogočen,« je pisal Lenin, »ker je resničen. Je popoln in skladen, daje ljudem celotni svetovni nazor, ki ni združljiv z nikakim praznoverjem, z nikako reakcijo, z nikakršnim zagovarjanjem buržoaznega zatiranja. Je zakoniti naslednik najboljšega, kar je ustvarilo človeštvo v 19. stoletju z nemško filozofijo, angleško politično ekonomijo in francoskim socializmom.»*¹¹⁴⁰

Četrti učbenik iz leta 1947 kot naslednika Marxa in Lenina opredeli Lenina in Stalina. *“Po Engelsovi smrti sta zastavo borbe za diktaturo proletariata dvignila Lenin in Stalin, ki v vsej čistosti varujeta načela Marxovega revolucionarnega nauka. Lenin in Stalin, ki sta Marxovo in Engelsovo delo nadaljevala v novem položaju, sta dalje razvila jun nauk in ga povzdignila na novo, še višjo stopnjo.”*¹¹⁴¹ *Lenin in Stalin sta razgalila vse oportuniste, ko so skušali izkriviti Marxove in Engelsove nazore o narodnem vprašanju. Neizprosni boj boljševikov proti oportunistom vseh barv je razkačil oportuniste vseh dežel. »Boljševike so preganjali kot stekle pse« (Stalin).*¹¹⁴²

Drugi učbenik iz leta 1963 je graji socialdemokratskih idej namenil celo podtemo z naslovom *Socialdemokratski voditelji izkrivljajo marksizem*. V njej prikazuje marksistični nauk kot edino pravilen, vsakršna odstopanja od njega pa za grešna. O socialdemokratih piše: *“/.../ Mislili so torej, da je treba opustiti vsako nasilno spreminjanje kapitalizma, ker bodo delavci mirno, z zmago na volitvah in z večino v parlamentu prevzeli oblast. Pozabljali pa so pri tem, da lahko kapitalisti z različnimi sredstvi preprečijo reforme, ki bi spodkopavale kapitalistično ureditev. Delavci so na volitvah res začeli dosegati pomembne uspehe /.../ Ti veliki uspehi so mnoge delavske voditelje zavajali od odločnega boja proti kapitalistom. Začeli so celo trditi, da se je Marx zmotil, ker je delavcem svetoval, naj z revolucionarnim bojem vržejo kapitalizem. Trdili so, da je treba Marxov nauk popraviti (revidirati), češ da se kapitalizem tudi sam od sebe razvija v socializem. Tiste, ki so tako mislili, imenujemo revizioniste. Nauk o mirnem vraščanju kapitalizma v socializem je začel prevladovati v večini zahodnoevropskih delavskih strank, zlasti po Engelsovi smrti. /.../ njihovo izkrivljenje marksizma je škodovalo delavskemu gibanju, ker je vzelo delavskim množicam revolucionarni zagon in odvrnilo od*

¹¹³⁷ JEFIMOV, Aleksej Vladimirovič (1948), *Zgodovina novega veka 1789-1870*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 114-115.

¹¹³⁸ Ibid., str. 119.

¹¹³⁹ Ibid., str. 118.

¹¹⁴⁰ Ibid., str. 118.

¹¹⁴¹ GALKIN, I.S. idr. (1947), *Zgodovina novega veka 1870-1918*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 112.

¹¹⁴² Ibid., str. 117.

njih najboljše zaveznike, kmete.”¹¹⁴³ “Proti izkrivljanju marksizma so nastopali le redki delavski voditelji. Najodločnejši med njimi je bil voditelj ruskih delavcev Lenin ... S prodorno močjo razuma je spoznal in preučil razvoj kapitalistične družbe v dobi imperializma, ocenil slabosti svetovnega imperializma in velika nasprotja, ki jih poraja, in prišel do znamenitega sklepa: ker uravnavajo imperialistične države svoje spore z vojnami, morajo delavci, kmetje in podjarmljeni narodi med imperialističnimi vojnami uničiti kapitalizem. Zato je imenoval imperializem večer pred socialistično revolucijo.”¹¹⁴⁴

Drugi učbenik iz leta 1963 pojasnjuje pojem socialističnega družbenega reda in pomen Marxa in Engelsa za razvoj teorije socialistične družbe: “Socialistični družbeni red je torej tista družbena ureditev, v kateri so stroji, banke, zemlja, železnice in drugo skupna lastnina vse človeške družbe. Socializem pa ne pomeni samo nauka, marveč tudi gibanje in družbeno ureditev ... Po kakšni poti je treba preurediti kapitalistično družbo v socialistično, sta pokazala Karl Marx in Friedrich Engels, dva velika učitelja in voditelja delavskega razreda.”¹¹⁴⁵

Marxovo in Engelsovo vizijo prihodnosti opiše drugi učbenik iz leta 1963: “Marx in Engels sta se tudi vprašala, kaj bo moral delavski razred napraviti, ko bo prišel na oblast. Slutila sta, da bo moral najprej odpraviti kapitalistično zasebno lastnino. Tovarne, veleposestva in druge dobrine, ki služijo izkoriščanju, morajo postati skupna lastnina vseh. Upravljati jih morajo sami proizvajalci – tako v tovarnah kot na posestvih. Le tako bodo izginile razlike med bogatimi in revnimi in ne bo več ne izkoriščevalcev in ne izkoriščanih. Vsak bo delal po svojih zmožnostih in prejemal po delu. Tako bo delavski razred uvedel najprej socialistično družbo. Ker se bodo v socialistični družbi ljudje sami upravljali in ne bo več razlik med razredi, bodo razvili znanost in tehniko do take stopnje, da bo proizvodnja lahko zadovoljila vse z vsemi potrebnimi dobrinami. Tedaj bo vsak lahko dobil vse, kar bo potreboval. Ne bo več važno, na katerem delovnem mestu bo delal. Izginile bodo zadnje razlike med razredi (brezrazredna družba!). Tako sta si Marx in Engels predstavljala prihodnjo komunistično družbo.”¹¹⁴⁶

Tretji učbenik iz leta 1966 v podtemi *Pogled iz sedanjosti v prihodnost* napoveduje uresničitev Marxovih in Engelsovih idej v prihodnosti: “/.../ V interesu vseh ljudi je boj za ohranitev miru, da izginejo razlike med razvitimi in nerazvitimi narodi, med bogatimi in revnimi. Vojna ne sme biti več sredstvo za reševanje mednarodnih sporov. Če bodo narodi rešeni groženj z vojno, se bodo mogli mirno posvetiti svojim življenjskim problemom in si ustvariti boljše življenje. To bo življenje, ki sta ga pred sto leti z znanstvenimi deli napovedovala Marx in Engels.”¹¹⁴⁷

Pariški komuni je sledila druga proletarska revolucija, ki se je zgodila v Rusiji. Njen pomen podrobno opisuje četrti učbenik iz leta 1947: “Zmaga socialistične revolucije v Rusiji je vzbudila velikansko navdušenje med delovnimi množicami vsega sveta.”¹¹⁴⁸ “Enoten kapitalističen sistem je bil razbit. Poleg kapitalističnega sistema se je pojavil in si priboril pravico do obstoja nov, socialistični družbeni sistem.”¹¹⁴⁹ “/.../ Oktobrska revolucija je utrdila diktaturo proletariata. Prvikrat v zgodovini je vodstvo države prišlo v roke

¹¹⁴³ GROBELNIK, Ivan (1963), *Zgodovina za sedmi razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 117.

¹¹⁴⁴ Ibid., str. 118.

¹¹⁴⁵ Ibid., str. 57.

¹¹⁴⁶ Ibid., str. 58.

¹¹⁴⁷ ŠKERL, France (1966), *Zgodovina za osmi razred osnovnih šol*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 188.

¹¹⁴⁸ GALKIN, I.S. idr. (1947), *Zgodovina novega veka 1870-1918*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 182.

¹¹⁴⁹ Ibid., str. 186.

proletariata. Začela se je nova era v zgodovini človeštva – era proletarskih revolucij. Drugi dan po zmagi socialistične revolucije se je sovjetska vlada obrnila na vse narode in vlkade vojskujočih se dežel s predlogom, naj se takoj začno pogajanja za sklenitev pravičnega, demokratičnega miru. Tedaj smo potrebovali mir: potreben je bil odmor, da utrdimo novo, disciplinirano, silno Rdečo armado.”¹¹⁵⁰

Četrty učbenik iz leta 1947 prikazuje življenje v Sovjetski zvezi idealizirano. V okviru svojih oči, ki gledajo vse kar je skladno z marksističnim pogledom na svet rožnato, vse ostalo pa v temnih barvah, ocenjuje različne zgodovinske pojave ter dogodke. Zgodovino Avstro-Ogrske je na primer ocenil takole: “Zgodovina Avstro-Ogrske je prepričljiv primer, kako nestanovitne in netrdne so buržoazne države z mnogimi narodnostmi. Avstro-Ogrski niso zaman pravili »skrpana monarhija«. Neogibno je razpadla leta 1918, ko je doživela poraz v prvi svetovni vojni. Samo v socialistični državi je dosegljivo trdno prijateljstvo narodov. To je dokazala velika skušnjava v ZSSR. Modra narodnostna politika Leninove in Stalinove partije je za vselej napravila konec razdorom med narodi. V ZSSR se je ustvarila “socialistična država z mnogimi narodnostmi, ki jo za trdnost lahko zavida sleherni nacionalna država v katerem koli koncu sveta” (Stalin, Vprašanja leninizma, 11. izdaja, str. 514).”¹¹⁵¹

O kmetijstvu v Sovjetski zvezi piše četrty učbenik iz leta 1947: “Samo v Sovjetski zvezi je bilo po zaslugi kolhozov omogočeno prejšnjim revnim kmetom, da uporabljajo traktor, combine (kombajn) in druge pridobitve tehnike. Samo pod sovjetsko oblastjo, z zmago kolhozne ureditve, je kmečko ljudstvo zaživelu prijetejše življenje.”¹¹⁵²

Tudi tretji učbenik iz leta 1966 ocenjuje oktobrsko revolucijo v superlativih: “Oktobrska revolucija je imela velik pomen za Rusijo in ves svet. Prvič v zgodovini je delavski razred zrušil kapitalistični red in vzpostavil oblast delavskega razreda. Kapitalisti v Rusiji niso bili več gospodarji sredstev za proizvodnjo, ker so ta sredstva postala last proletarske države. Ukinjena je bila privatna lastnina nad zemljo in zemlja izročena kmetom. Začel se je graditi socialistični svet.”¹¹⁵³ Da bi povezal oktobrsko revolucijo tudi z zgodovino jugoslovanskih narodov omeni učbenik iz leta 1966 tudi sodelovanje v njej: “Ob revoluciji v Rusiji so se tisoči Slovencev, Hrvatov in Srbov pridružili revolucionarni ruski vojski. Med njimi je bil tedaj tudi Josip Broz, naš Tito.”¹¹⁵⁴

Tretji učbenik iz leta 1966 učbenik navaja, da gospodarska kriza Sovjetske zveze ni zajela: “Edina država, ki je gospodarska kriza ni zajela, je bila Sovjetska zveza. S tem je bilo jasno, da je gospodarsko krizo v svetu povzročila kapitalistična ureditev sveta. Milijoni in milijoni brezposelnih so spoznali to dejstvo. Začeli so demonstrirati proti udarcem, ki so jih zadeli zaradi gospodarske krize.”¹¹⁵⁵ Sledi naslov podteme: Sovjetska zveza ni poznala krize: “/.../ Sovjetska zveza gospodarske krize ni poznala. Pač pa je gospodarska kriza kapitalističnih dežel vplivala nanjo, da so v Sovjetski zvezi manj kupovale, zaradi tega pa potem tudi manj vanjo uvažale. Sovjetska zveza je morala namesto oslavljenih gospodarskih stikov z inozemstvom okrepiti izkoriščanje svojih lastnih virov.”¹¹⁵⁶

¹¹⁵⁰ Ibid., str. 179.

¹¹⁵¹ Ibid., str. 77.

¹¹⁵² Ibid., str. 29.

¹¹⁵³ ŠKERL, France (1966), *Zgodovina za osmi razred osnovnih šol*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 13.

¹¹⁵⁴ Ibid., str. 13.

¹¹⁵⁵ Ibid., str. 55.

¹¹⁵⁶ Ibid., str. 55.

Tretji učbenik iz leta 1966 obravnava kritično Stalinovo osebnost: *“Neugodno v gospodarskem razvoju Sovjetske zveze je bilo, da je vzporedno vse bolj rasla **Stalinova osebna moč** in moč državnega aparata, ki se je sočasno silno zbirokratiziral in povzročil, da prave oblasti ni imelo ljudstvo, temveč vedno bolj tisti, ki so ljudstvo izključevali od sodelovanja pri upravljanju. V tovarnah so postali vsemogočni direktorji, v kolhozih predsedniki itd. Te ljudi so postavljali v ministrstvih in njim so tudi odgovarjali. Neugodno je bilo samo to, da Stalin ni znal ali ni hotel razpravljati z nasprotniki. Medtem ko je Lenin znal z njimi razpravljati, pa Stalin z drugače mislečimi ni hotel razpravljati. Postopno jih je odstranjeval s položajev, mnoge pa je celo obtožil izdajstva nad domovino in so bili pozneje obsojeni na smrt.”*¹¹⁵⁷

Izrazito enostransko prikazovanje celotne sovjetske oblasti po oktobrski revoluciji in ne samo Stalinove osebnosti (kar najdemo v učbeniku iz leta 1966) je bilo prekinjeno s tretjim učbenikom iz leta 1990, v katerem je že razkrita tudi senčna stran sovjetskega režima: *“Država je namenila ogromna sredstva za vojsko in državno uradništvo (birokracijo), ki se je vse bolj oddaljevalo od delavskega razreda. Nasprotnike je preganjala policija komisariata za notranje zadeve, NKVD, ki si je prisvojila veliko moč. Ustanovila je številna delovna taborišča za prisilno delo zlasti v Sibiriji, v katerih je umrlo veliko ljudi.”*¹¹⁵⁸ *“/.../ Vojsko, birokracijo in policijo je obvladoval Stalin, ki je odstranil mnoge voditelje boljševiske partije, slavne komandante Rdeče armade in druge, ki se niso strinjali z njegovim ravnanjem. Stalinov režim je postajal vse bolj oseben in tiranski, zlasti po letu 1936, ko je dal Stalin usmrtiti veliko domačih in tujih komunistov, ki so bili v Sovjetski zvezi. Med njimi so bili tudi člani komunistične partije Jugoslavije.”*¹¹⁵⁹

Tretji učbenik iz leta 1990 opisuje tudi jugoslovansko pot v socializem: *“Po osvoboditvi Beograda oktobra 1944 je revolucija segla tudi v gospodarstvo. Tedaj so zaplenili premoženje okupatorjev in vseh, ki so zagrešili kazniva dejanja zoper ljudstvo. S to tako imenovano patriotsko zaplembo je ustvarila novo ljudsko premoženje.”*¹¹⁶⁰ *“/.../ Do leta 1948 so bila nacionalizirana podjetja vseh gospodarskih panog. V kmetijstvu je bila odpravljena zasebna lastnina velikih zemljišč. Nacionaliziran je bil tudi ves tuji kapital. S tem se je Jugoslavija politično in gospodarsko otresla tujih vplivov in lahko ubrala samostojno pot v socializem.”*¹¹⁶¹

O prvi svetovni vojni ocenjuje drugi učbenik iz leta 1963: *“Vojna je koristila kapitalistom obeh blokov. Lastniki tovarn, ki so izdelovali orožje, so pošiljali mladino v strelske jarke, sami pa so sedeli doma, spravljali v žep velike dobičke in postajali milijonarji. Delavci, kmetje in mali ljudje vseh vrst si vojne niso želeli. Delavce so izdali voditelji tedanjih socialističnih strank, ker so po izbruhu vojne pozvali ljudske množice, naj branijo domovino, naj torej gredo v vojno za interese kapitalistov.”*¹¹⁶²

Tretji učbenik iz leta 1966 nikjer ne omenja organizacije TIGR in piše zgolj o odporu Slovencev in Hrvatov italijanskemu fašističnemu nasilju v času med obema vojnama: *“Slovenci in Hrvatje so se branili, kakor so vedeli in znali. Toda fašisti so mnogo ljudi zaprli in proti njim uprizorili več sodnih procesov. Najbolj znan je bil leta 1930, ko so na smrt*

¹¹⁵⁷ Ibid., str. 56.

¹¹⁵⁸ BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1990), *Zgodovina za 8. razred*, Ljubljana: DZS, str. 17.

¹¹⁵⁹ Ibid., str. 17.

¹¹⁶⁰ Ibid., str. 131.

¹¹⁶¹ Ibid., str. 132.

¹¹⁶² GROBELNIK, Ivan (1963), *Zgodovina za sedmi razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 128.

obsodili 4 Slovence, Bidovca, Marušiča, Miloša in Valenčiča ter jih na Bazovici ustrelili.”¹¹⁶³ Zamolčevanje delovanje organizacije TIGR v socialističnih učbenikih je bilo v funkciji prikazovanja, da je bila edino komunistična partija tista, ki je organizirala protifašistični odpor.

Za povojne spremembe v socialistični Jugoslaviji ocenjuje tretji učbenik iz leta 1966: “Odpravljeni so bili družbeni temelji za socialno izkoriščanje delovnih ljudi. Namesto njih so nastali novi, drugačni temelji, ki so omogočali izgradnjo socialistične družbe. Ti temelji so bili rezultat narodnoosvobodilnega boja. Izvršila se je revolucija. Toda ta socialistična revolucija je bila nekaj posebnega. Revolucija je namreč odločilni boj med izkoriščevalci in naprednimi družbenimi silami. V Jugoslaviji se izkoriščevalci v dobi NOB niso naravnost postavili proti delavskemu razredu, ki se je postavil na čelo vseh borcev za izgon okupatorjev. Izkoriščevalci so se postavili na stran okupatorjev in se s tem niso borili samo proti delavskemu razredu, temveč proti osvoboditvi. Izkoriščevalci niso s tem postali samo branivci svojih razrednih koristi, temveč v narodnem oziru izdajavci. Revolucija v Jugoslaviji se zato ni izvajala na temelju boja proti izkoriščevalskemu razredu, temveč na temelju boja proti narodnemu izdajstvu.”¹¹⁶⁴

Del mitskih zgodb, ki so bile rezultat slovenskega življenja v obeh jugoslovanskih državah, je s slovensko osamosvojitvijo izgubil svoj pomen. Svoj pomen so izgubili številni mitski in ideološki obrazci, ki jih je razširjal komunistični režim. Komunistična dediščina in nekateri konstrukti, ki so v drugi polovici 20. stoletja postali sestavni del našega razumevanja in razlaganja zlasti novejšje zgodovine, pa še ostajajo.¹¹⁶⁵

Primerjava pojavnosti mitov v osnovnošolskih učbenikih zgodovine

Miti so zgodbe, ki po mnenju sodobne didaktike zgodovine ne sodijo v učbenike zgodovine. Analiza pa je pokazala, da so vsi izbrani zgodovinski učbeniki razen sodobnih polni mitov in stereotipnih predstav o posameznikih in o družbenih skupinah. Gre za mit o kulturnih in nekulturnih narodih, mit o izgubljeni in znova pridobljeni narodni svobodi, mit o jugoslovanskem bratstvu in enotnosti. V učbenikih iz socialističnega obdobja je poleg tega mnogo marksističnih mitov: mit o nastanku in značaju religij, vere ter umetnosti, mit o razredni družbi in mit o pravični socialistični družbi.

Mit o kulturnih in nekulturnih narodih je v največji meri prisoten v učbenikih iz leta 1934. Gre za mit, ki deli narode na kulturne in nekulturne, pri čemer se kot kulturne narode pojmuje tiste, ki imajo razvito kulturo, medtem ko se med nekulturne narode šteje narode, ki naj bi bili bližje živalskemu svetu, ki se na nek način še niso učlovečili in razvili človeške kulture. T.im. nekulturne narode se podcenjuje, šteje za manjvredne. Gre za nesprijemanje kulturne drugačnosti, za njeno omalovaževanje. Kakršnokoli vrednotenje različnih kultur v smislu več ali manjvrednosti v učbenikih ocenjujem kot neprimerno, ker gre za vnašanje subjektivne note in lastnega sistema vrednot v opisovanje kultur, hkrati pa tudi spodbujamo k nestrpnosti in netolerantnosti do drugačnega načina razmišljanja, stila življenja, umetnosti, verovanja ... Učbeniki iz leta 1934 poleg mita o kulturnih in nekulturnih narodih vključujejo tudi mit o zgodovinskih in nezgodovinskih narodih. Med kulturne narode prispeva Srbe, ki naj bi kljub

¹¹⁶³ ŠKERL, France (1966), *Zgodovina za osmi razred osnovnih šol*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 36.

¹¹⁶⁴ Ibid., str. 171.

¹¹⁶⁵ VODOPIVEC, Peter (2003), *Zgodovinski miti in šolska zgodovina*, v: *Vloga mitov pri proučevanju slovenske zgodovine*, Ljubljana: Društvo učiteljev zgodovine Slovenije, str. 12.

podjarmljenosti od nekulturnega naroda – Turkov uspeli ohraniti svojo visoko kulturo in naj bi si zato priborili posebno mesto v zgodovini. Slovenci pa naj bi bili po mnenju avtorja učbenikov iz leta 1934 manj kulturni od Nemcev, posledično pa tudi od Srbov, ki naj bi se umeščali med visoko kulturne evropske narode. Priznava pa avtor učbenikov, da so bila obdobja v zgodovini, ko so bili evropski narodi manj kulturni od nekaterih drugih: Kitajcev, Bizanca. Negativno vrednotenje Turkov ostaja tudi v učbeniku iz leta 1962, ki omenja, da je bila kultura južnoslovanskih ljudstev v času prodiranja Turkov na Balkan, na višji stopnji od turške. V učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja, iz 40-ih in 80-ih let 20. stoletja mita o kulturnih in nekulturnih narodih ne najdemo. V sodobnih učbenikih obeh založb pa naletimo na poimenovanje antičnih kultur kot prvih visokih kultur. Gre za poimenovanje, ki je lahko vprašljivo, saj nas spodbuja k razmišljanju, da so bile potemtakem druge kulture manj visoko razvite. Verjetno bi bil bolj ustrezen izraz rečne kulture, s katerim bi presegli poimenovanje, ki vključuje vrednotenje in rangiranje kultur. Učbenik DZS naredi še en spodrseljaj, ko piše o selitvi barbarskih ljudstev v zgodnjem srednjem veku, pri čemer ocenjujem rabo pridevnika barbarski kot neprimerno, saj ima izrazito negativen prizvok.

V izbranih učbenikih sem zasledila tudi prisotnost mita o izgubljeni in znova pridobljeni narodni svobodi. Učbenik iz leta 1934 prikazuje prvotno življenje Slovanov kot svobodno in demokratično. Tudi Južni Slovani naj bi sprva živeli svobodno, v srednjem veku pa naj bi to svobodo izgubili. Nekateri naj bi podjarmili Nemci, druge pa Turki. Bogatemu srednjeveškemu življenju Slovanov na Balkanu je sledilo obdobje teme, v katero so jih pahnili Turki in Nemci. Ta tema naj bi bila v kulturnem smislu popolna predvsem za *Srbe*, medtem ko naj bi *Slovenci*, in deloma *Hrvati* (Medžimurje in Dubrovnik) ohranjali in razvijali svojo lastno kulturo. Dobi zaslužjenosti in tlačenosti narodov naj bi sledila doba narodnega in socialnega osvobojevanja. V 20. stoletju pa naj bi si vsi Jugoslovani ponovno pridobili svobodo, se rešili tujega jarma in zaživeli svobodno v skupni jugoslovanski državi. Od vseh učbenikov je mitologija prehoda od zlate dobe preko obdobja suženjstva v končno osvoboditev v največji meri in najbolj transparentno prisotna v učbenikih iz leta 1934. Vsem južnoslovanskim narodom je v tej mitski strukturi, ki jo zasledimo tudi v učbenikih iz leta 1934, skupna podobna preteklost v okviru sheme: naselitev in zlata doba narodne enotnosti, vojaško-politični, ne pa tudi nacionalno-kulturni poraz proti močnejšemu sosedu, tisočletna podrejenost, osvoboditev. Ostali izbrani učbeniki zgodovino prikazujejo na mnogo bolj objektivni način in se ogibajo mitskim elementom. Našla sem le nekaj drobcev v učbenikih iz 60-ih let 20. stoletja, ki vsebujejo elemente mita prehoda od svobode v suženjstvo in ponovno izboritev narodne svobode.

Mit o jugoslovanskem bratstvu in enotnosti je prisoten v učbenikih iz časa druge Jugoslavije. Gre predvsem za učbenike, ki so izšli v 60-ih in 80-ih letih 20. stoletja. Medtem ko učbeniki iz časa prve Jugoslavije govorijo o troedinem jugoslovanskem narodu in v okviru tega predvsem o Srbih, so socialistični učbeniki priznali obstoj narodov, ki so se združili v jugoslovansko državo. Samo na podlagi pripoznanja, da ne obstaja en jugoslovanski narod, ampak več različnih narodov, ki živijo v jugoslovanski državi, je lahko nastal mit o jugoslovanskem bratstvu in enotnosti. Po slovenski osamosvojitvi je ta mit iz učbenikov izginil.

Mit prepričuje učence, da je bila med Slovenci v času pred prvo svetovno vojno projugoslovanska usmerjenost močno navzoča. Slovenci naj bi v njej videli rešitev svojega narodnostnega vprašanja. Sodobno zgodovinsko pisanje je nasprotno temu pokazalo, da so bili le redki Slovenci v tem obdobju projugoslovansko usmerjeni.

Mit o jugoslovanskem bratstvu in enotnosti je močno prisoten v temah, ki se nanašajo na narodnoosvobodilni boj iz časa druge svetovne vojne, v katerem naj bi složno sodelovali vsi jugoslovanski narodi in prav zaradi tega tudi zmagali v drugi svetovni vojni in nadaljevali s složnim in bratskim življenjem v povojnem obdobju. K bratstvu in enotnosti naj bi mnogo prispeval tudi Tito. Učbenik iz leta 1990 bratstva in enotnosti ne gleda več le z rožnatimi očali, ampak pokaže, da je bratstvo med narodi Jugoslavije v težavah.

Med marksističnimi miti jih največ najdemo v učbenikih iz 40-ih let 20. stoletja, čeprav so prisotni tudi še v učbenikih iz 60-ih in 80-ih let 20. stoletja. Eden od teh mitov se nanaša na nastanek in značaj religij, vere in umetnosti. Gre za mit, ki prikazuje, da so ljudje začeli verovati v božanske in nadnaravne sile zaradi strahu pred njimi in v želji, da bi jih pridobili na svojo stran in se jim prikupili. Mit izhaja iz predpostavke, da ljudje v preteklosti niso poznali principov delovanja naravnih pojavov in so si zato umišljali, da te pojave upravljajo božanske ali nadnaravne sile. Prepričanje o nevednosti ljudstev preteklosti in o njihovem nepoznavanju delovanja narave nima nobenih tehtnih dokazov, pa vendar ga najdemo ne samo v socialističnih učbenikih, ampak tudi še v sodobnih učbenikih zgodovine.

Učbeniki socialističnega obdobja v vseh vsebinah, ki se nanašajo na religijo in izraze verovanja, izpostavljajo predvsem cerkveno organizacijo, ki je zlorabljala vero za zadovoljevanje lastnih posvetnih interesov in koristi. Problematizirajo praktično ravnanje duhovščine različnih religij, ki si je podredila preostalo prebivalstvo in ga izkoriščala. V ospredje postavljajo vprašanje oblasti. Gre za enostransko prikazovanje problematike vere, ki sicer temelji na dejstvih, zanemari pa drugo plat verskega življenja, ki se nanaša na duhovnost. V tem smislu pritrjuje mitu o veri kot institutu neprosvetljenih ljudskih množic preko katerega naj bi ljudje zaradi nevednosti prevzemali vero v božanska bitja. Gre za pristop, ki je pristranski v tem smislu, da izhaja iz ateističnega pogleda na svet in ne priznava možnosti obstoja duhovnega sveta. Vloga religije je opredeljena v smislu zaviranja človeškega razvoja, saj naj bi bila cerkev zgolj institucija v rokah vladajočega razreda v vseh družbenih sistemih. Podobno vidi učbenik iz leta 1962 tudi vlogo umetnosti, ki naj bi bila samo sredstvo vladajočega družbenega razreda za manifestacijo družbene moči in oblasti.

Del mita o značaju religij je tudi mit o legendarni osebnosti Jezusa Kristusa. Jezus, ki je bil ustanovitelj krščanstva, je v učbeniku iz leta 1946 in 1962 prikazan kot legendarna osebnost, ki dejansko sploh ni obstajala. Učbenik iz leta 1985 pa že prikaže Jezusa Kristusa kot zgodovinsko osebnost. Krščanstvo opisuje učbenik iz leta 1946 kot revolucionarno gibanje proti izkoriščanju antične rimske družbe.

Mit o razredni družbi je prisoten v vseh izbranih učbenikih iz socialističnega obdobja. Vsi obdelani učbeniki se držijo marksistične sheme, po kateri je človeštvo prehajalo od prazgodovinske brezrazredne družbe v sužnjelastniško, fevdalno, kapitalistično in socialistično. Prehodi med posameznimi etapami družbenega razvoja naj bi se zgodili z revolucijami. Tej shemi prilagajajo socialistični učbeniki zgodovino v celoti. Modelu revolucionarnega prehoda zgodovinsko sicer v določeni meri ustreza prehod iz fevdalne v kapitalistično družbo in prehod iz kapitalistične v socialistično družbo. Težje pa je dokazovati, da je prišlo do prehoda iz sužnjelastniškega reda v fevdalnega zaradi revolucije. Učbenik iz leta 1948 pa trdi prav to. Ostali učbeniki se dokazovanju revolucij na prehodu iz sužnjelastništva v fevdalizem ognejo.

Marksistično pojmovanje menjav družbenega reda je povezano s predstavo o napredovanju človeštva od manj razvitega družbenega reda k bolj razvitemu. V praskupnosti naj bi ljudje

živeli v prvinskem stanju, ki ga odnosi tekmovalnosti med dvema razredoma še niso zaznamovali in kjer naj bi bila enakopravnost med vsemi člani družbe. Takšna naj bi bila po mnenju prvega učbenika iz leta 1962 slovanska družba ob prihodu na Balkan. Najmanj razvit razredni družbeni red naj bi bilo sužnjelastništvo. Fevdalizem pa naj bi predstavljal že korak naprej. Položaj podrejenega razreda naj bi se po pisanju učbenikov izboljšal.

Pogled socialističnih učbenikov na prehajanje družbenih redov je popolnoma mitski. Kot revolucionarno dogajanje navajajo upore sužnjev, kmečke upore, taboritsko gibanje, reformacijo. Gre za dogajanja v zgodovini, ki s predstavo o revolucionarnem prevzemu oblasti in menjave družbenega reda niso imela nobene zveze, pa vendar nas učbeniki prepričajo prav to. Prikaz kapitalističnega družbenega reda je izrazito negativen v vseh učbenikih iz socialističnega obdobja. Učbenik iz leta 1948 uporablja celo vulgarne izraze, da bi prikazal meščansko družbo kot slabo, moralno sporno in neetično. Zadnja faza kapitalizma naj bi bil po pisanju učbenika iz leta 1947 imperializem. Nobeden od izbranih socialističnih učbenikov pa ne omenja, da bi bila tudi katera od socialističnih družb imperialistična. Po ugotovitvah učbenika iz leta 1947 naj bi se imperializem končal z revolucionarnim prehodom v socializem. Socializem pa naj bi bil že prehod v idealno družbo komunizma, v kateri naj bi vladala enakopravnost in blagostanje. Že v socializmu naj bi bili odpravljene družbeni razredi in uvedena družbena enakost.

Vsi učbeniki iz socialističnega obdobja se poslužujejo mita o pravični socialistični družbi in opravičujejo proletarsko revolucijo kot edini pravilni način prehoda iz kapitalizma v socializem. Učbeniki iz 40-ih let namenijo veliko prostora obračunu z vsemi misleci, ki so videli drugačne rešitve za delavski razred in za prehod v komunizem kot sta jih podala Marx in Engels, hkrati pa povečujejo Marxa in Engelsa ter njune revolucionarne zamisli. Povečevanje teh zamisli je navzoče tudi v učbenikih iz 60-ih let. Sovjetska zveza je v učbenikih iz socialističnega obdobja prikazana izrazito rožnato, kar do določene mere preseneča za učbenike iz 60-ih let, če upoštevamo, da so izšli po sporu Jugoslavije z Informbirojem. Podaja pa učbenik iz 60-ih let kritičen opis Stalinove osebnosti. Enostransko prikazovanje sovjetske zgodovine je bilo prekinjeno s tretjim učbenikom iz leta 1990, v katerem je že razkrita tudi senčna stran sovjetskega režima. Namesto sovjetskega sistema je v tem učbeniku idealizirana jugoslovanska pot v socializem.

V primerjavi z učbeniki socialističnega obdobja so sodobni učbeniki bistveno boljši, saj v njih ne najdemo nobenega od socialističnih mitov, problematični so sicer nekateri pojmi, ki vnašajo stereotipne predstave, mitov v celoti pa v sodobnih učbenikih ne najdemo več.

Razlogi za vsebinske spremembe

Vpliv zgodovinopisja

Analiza, ki sem jo opravila, je pokazala, da so bili v največji meri pod vplivom tradicionalnega zgodovinopisja učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja. V teh šolskih knjigah je preteklost pisana predvsem kot zgodba o »velikih« osebnostih (vladarji, vojskovodje), ki krojijo zgodovino in imajo različne človeške lastnosti. Te lastnosti so služile kot pomemben referenčni okvir za priučevanje vrednot in moralnih nauk učencem. Teksti se osredotočajo na politično in vojaško zgodovino. Ne glede na to, da je tradicionalno zgodovinopisje

poudarjalo pomen časovne distance, pa vključujejo učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja tudi najnovejšo zgodovino, ki je sicer šibko zastopana, vendar je prisotna.

Vpliv tradicionalnega zgodovinopisja je opaziti tudi še v učbenikih iz leta 1934. V teh učnih knjigah je še precej opisov posameznih osebnosti, ki so vplivale na zgodovino in posedovale različne osebnostne lastnosti ter opravljale večinoma vladarske funkcije. Časovna distanca je upoštevana v tem smislu, da učbenik le na kratko obdela najnovejšo zgodovino, je pa tu prisotna in ni izpuščena.

Marksistično zgodovinopisje je vplivalo na vse učbenike, ki so izšli v času po drugi svetovni vojni do osamosvojitve Slovenije. Vplivi se kažejo v izboru tematike, ki je bila poudarjena v šolski zgodovini. Opazna pa je precejšnja razlika med prevodi sovjetskih učbenikov, ki so se uporabljali konec 40-ih let 20. stoletja in med slovenskimi učbeniki, ki so izšli v 60-ih in 80-ih letih 20. stoletja. Medtem, ko v učbenikih iz 40-ih let 20. stoletja najdemo precej poudarka na opisovanju posameznih osebnosti, ki so krojile zgodovino, pa so opisi posameznih oseb v kasnejših učbenikih le še redki. Ne glede na to, da je marksistična historiografija zagovarjala kritičnost do obstoječih zgodovinskih virov, izogibanje črno-beli interpretaciji, izkrivljanju, pačenju, legendiziranju, glorificiranju, heroiziranju, prenašanjem posplošitvam in enostranski tendencioznosti, pa najdemo vse te elemente v učbenikih iz tega obdobja. Najbolj so prisotni v starejših učbenikih in najmanj v mlajših. Predstava o zgodovini kot razrednem boju se nahaja v vseh socialističnih učbenikih.

Vpliv sodobnega zgodovinopisja je najmočneje čutiti v učbenikih, ki so izšli po osamosvojitvi Slovenije. Gre predvsem za vključevanje ne-politične zgodovine v šolske tekste. Prvič se v večji meri pojavi zgodovina vsakdanjega življenja, ki jo v prejšnjih učbenikih komajda opazimo. Močno je zastopana tudi kulturna zgodovina, družbena, gospodarska in zgodovina religij. V teh učbenikih je večji poudarek tudi na predstavitvi metodologije, ki se jo poslužuje zgodovinska znanost. V zvezi s slovensko zgodovino, pa v sodobnih učbenikih še najdemo nacionalno opredeljevanje srednjeveške zgodovine.

Vpliv didaktike zgodovine, pedagogike in psihologije

V učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja prevladuje enciklopedizem vojaško-politične zgodovine ob množici letnic, podatkov in zgodovinskih osebnosti, čeprav je metodika Gustava Ruscha že v času pred izidom teh učbenikov poudarjala strukturalno tematizacijo in analitično proučitev viškov zgodovinskega procesa. Strukturalnih prikazov zgodovine v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja ne najdemo. Rusch je opozarjal tudi na potrebo po temeljitem izboru učne snovi in je nasprotoval enciklopedizmu, v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja pa so vsebine izrazito enciklopedično zasnovane.

Na učbenike iz 80-ih let je vplivala filozofska paradigma romantizma, na podlagi katere so se tudi didaktični napotki šolske zgodovine osredotočali na državno politično in vojaško dogajanje. Težišče učbenikov iz 80-ih let je na predstavitvi političnih in vojaških pojavov in poleg tega ni nikakršnih primerjav, analiz vzrokov in posledic. Tabu tema didaktike zgodovine v tem času je bil tudi tehnološki razvoj, način proizvodnje, gospodarski procesi, razvoj gospodarskih panog, problemi tržnega gospodarstva, kakovostni premiki v družbenih gospodarstvih, gibanje socialne demokracije, delavsko in sindikalno gibanje. Posledično so te teme odsotne tudi v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja.

Razlogi za obsežno ter podrobno obravnavo antičnega obdobja v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja so v posebnem pojmovanju antične kulture in klasične civilizacije, ki je veljala v humanističnih znanostih 19. stoletja. Poznavanje antične civilizacije je bilo namreč sredstvo razlikovanja srednjih in višjih slojev družbe od nižjih v 19. stoletju.

Evropocentrizem učbenikov iz 80-ih let 20. stoletja se sklada z didaktičnimi nasveti Ruscha, ki je izhajal iz stališča, da naj učenci spoznavajo samo tisti del obče zgodovine, ki je povezan z domačo zgodovino. Takšna evropocentrična zgodovina je bila utemeljena v didaktični racionalnosti in v takratni svetovnozgodovinski vlogi Evrope.

Pod vplivom Finkovih napotil iz leta 1924 za zgodovinski pouk na osnovnih šolah so bili učbeniki iz leta 1934. Gre za poudarjanje posameznih zgodovinskih osebnosti in njihovih osebnostnih lastnosti, kakor tudi za poudarjanje zgodovine jugoslovanskega naroda.

Finkovo napotilo o vključevanju zgodovinskih virov v učbenike pa je bilo realizirano šele v učbenikih 21. stoletja, ki vključujejo posamezne odlomke iz zgodovinskih virov. Pred tem so bili teksti iz zgodovinskih virov zbrani v zgodovinskih čitankah in v učbenikih niso bili prisotni.

Heglova teorija o razvoju človeštva od nižjih h kakovostno višjim stopnjam je ključna predpostavka tudi pri mitih o kulturnih in nekulturnih ter zgodovinskih in nezgodovinskih narodih. Mit o kulturnih in nekulturnih narodih pa je v največji meri prisoten v učbenikih iz leta 1934.

Ideološko usmerjeni napotki Demarina in Zgonika so imeli močan vpliv na slovenske učbenike zgodovine iz socialističnega obdobja, manjši vpliv pa so imela napredna naziranja Mirjane Gross, ki so zahtevala vključevanje zgodovine tudi tistih področij življenja iz preteklosti, ki niso zadevala politike, v učbenike. Učbeniki v socialističnem obdobju so se namreč posvečali predvsem politični zgodovini in so ostale vidike družbenega dogajanja v preteklosti izpuščali in zanemarjali.

Selekcija učne snovi na podlagi eksemplarne teorije je imela precej privržencev v 70-ih letih, vendar pa na slovenske učbenike ni vplivala. Učbeniki predstavljajo sistematično zgodovinski pregled nacionalnega in širšega evropskega oziroma svetovnega prostora ter se večinoma ne odločajo za predstavitev posameznih primerov. Le za učbenike iz socialističnega obdobja lahko ugotovimo, da medtem ko učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja podajajo številne primere revolucij in podobnih družbenih dogajanj, pa učbeniki iz 60-ih in 80-ih let opišejo le še najbolj najbolj znamenite primere revolucij (npr. francosko, ameriško meščansko in oktobrsko revolucijo).

Zgodovina posameznih zgodovinskih osebnosti je v največji meri zastopana v izbranih učbenikih do 60-ih let 20. stoletja, učbeniki, ki so izšli kasneje, pa se poudarjanju zgodovinskih osebnosti ogibajo, s čimer sledijo napotkom didaktike zgodovine v času po drugi svetovni vojni. V sodobni didaktiki zgodovine pa zopet najdemo ugotovitve, da učence najbolj zanima in privlači prav zgodovina posameznih oseb iz preteklosti, vendar v slovenskih sodobnih učbenikih še ni zaznati vpliva teh ugotovitev, saj je zgodovina posameznikov in posameznic v njih minimalno prisotna.

Nova usmeritev sodobne didaktike zgodovine, ki poudarja vključevanje kulturne, družbene, gospodarske, zgodovine vsakdanjega življenja, zgodovine religij itd., je vplivala tudi na

izbrane sodobne učbenike zgodovine. Šele v teh učbenikih je politična zgodovina izgubila svoj primat, medtem ko so vsi starejši učbeniki v največji meri posvečeni prav politični zgodovini.

Kljub zahtevam sodobne didaktike po izločanju stereotipnih predstav in mitov pa sodobni slovenski učbeniki še vključujejo nekaj stereotipnih navedb, medtem ko so miti iz učbenikov izvzeti oziroma, če so že prisotni, so kot miti tudi navedeni in niso predstavljeni kot zgodovinske resnice, kar velja za učbenike iz obdobja do osamosvojitve Slovenije.

Sodobna didaktika zgodovine poudarja tudi bolj uravnoteženo vključevanje krajevne, nacionalne in svetovne zgodovine v učbenike zgodovine. V izbranih slovenskih učbenikih zgodovine za osnovno šolo krajevna zgodovina ni bila zastopana niti v sodobnih učbenikih. Primerjava med zastopanostjo nacionalne in svetovne zgodovine pa je pokazala, da je bilo nacionalne zgodovine več kot svetovne samo v učbenikih iz obdobja socializma, sicer pa se v vseh ostalih tehtnica nagiba v prid obči zgodovini. Hkrati pa je potrebno ugotoviti tudi, da ne gre za zastopanost koncepta planetarne projekcije zgodovine razen v sodobnih učbenikih v temah, ki zadevajo novejšo zgodovino in so v povezavi z globalizacijo sveta. Sicer pa velja, da je bila svetovna zgodovina predstavljena v učbenikih evropocentrično in je prevladovala predvsem zgodovina Evrope in Sredozemlja.

Vpliv spoznanj psihologije na vsebinsko zasnovo učbenikov je bil dosti manjši kot to velja za didaktiko zgodovine. Predvsem je na učbenike vplivala Piagetova teorija kognitivnega razvoja, ki govori o tem, da se v starosti 12 let pojavi nova kvaliteta mišljenja – formalno logično mišljenje. Na podlagi tega mišljenja naj bi učenci v starosti od 12 let dalje razumeli tudi daljše stavke in abstraktne izraze. Ob pregledu učbenikov sem ugotovila, da avtorji učbenikov to teorijo jemljejo kot dejstvo, saj so učbeniki za učence te starosti polni dolgih stavkov, tujk, abstraktnih izrazov in težko razumljivih besed. Zlasti to velja za učbenike, ki se nanašajo na sodobno zgodovino in so izšli po drugi svetovni vojni, torej tudi za sodobne učbenike.

Vpliv učnih načrtov

Vsebina vsakega učbenika je bolj ali manj odvisna tudi od učnega načrta posameznega predmeta. Za vsako posamezno obdobje me je zanimalo, kako in koliko so učni načrti vplivali na vsebino učbenikov.

Učni načrti v obdobju Avstro-Ogrske so bili zelo splošno napisani in niso vsebovali naslovov tem in podtem, ki bi jih bilo potrebno pri pouku obdelati. Za vsak razred posebej so bile navedene samo splošne usmeritve predmeta. Te usmeritve zadevajo le zgodovinsko obdobje, ki naj bi bilo v posameznem razredu obdelano in usmeritev v občo oziroma v zgodovino Avstro-Ogrske. Zaradi splošnosti učnega načrta lahko rečemo, da se učbeniki popolnoma ujemajo z njim.

Učni načrt iz leta 1901 ne določa niti naslovov tem, niti naslovov vsebinskih sklopov. Za višje razrede osnovne šole je na kratko opisal vsebine:

- za 6. razred: *“Slike iz stare, srednje in novejšje zgodovine v časoslovnem redu.”*¹¹⁶⁶

¹¹⁶⁶ Lehrplan einer achtclassigen Volksschule, an welcher die zweite Landessprache als obligater Lehrgegenstand wird. Učni načrt osemrazredne ljudske šole, v kateri se drugi deželni jezik poučuje kot obvezen učni predmet, Ministerium für Cultus und Unterricht, Laibach, 1901, str.14.

- za 7. razred: “*Slike iz srednje in novejšje zgodovine v časoslovnem redu s posebnim ozirom na zgodovino avstrijsko-ogerske monarhije.*”¹¹⁶⁷
- za 8. razred: “*Slike iz srednje in novejšje zgodovine v časoslovnem redu s posebnim ozirom na zgodovino avstrijsko-ogerske monarhije. Naposled se učna tvarina 6., 7. in 8. razreda združi v časoslovnno-urejeno celoto. Glavna določila o ustavi; sosebno poučila o državljskih dolžnostih in pravicah.*”¹¹⁶⁸

Učni načrti iz časa med obema vojnama so določali naslove tem, ki pa jih niso združevali v vsebinske sklope. V obdobju Kraljevine Jugoslavije je učni načrt določal tudi teme, ki bi jih morali učitelji obravnavati v vsakem posameznem razredu. Za prazgodovinsko in antično obdobje se teme, ki so določene z učnim načrtom večinoma pokrivajo s temami, ki so v prvem učbeniku iz leta 1934. Teme za ostala obdobja pa se ne prekrivajo več v tolikšni meri. Učbeniki obsegajo več tem, kot je to določeno z učnim načrtom, zlasti dodajajo teme iz obče zgodovine, pa tudi kulturno in gospodarsko zgodovino, ki sta v učnem načrtu sploh odsotni.

V socialističnem obdobju je veljalo navodilo, da so učni načrti preokvirni, da bi mogli konkretnje voditi normiranje obsega in globine nekega učbenika. Jih je pa dolžan avtor učbenika upoštevati pri makroartikulaciji učne snovi, oziroma pri izbiranju in zaporednju obravnavanja učnih tem. V tem pogledu avtor učbenika praviloma ne bi smel izpustiti nič pomembnejšega, pa tudi ne dodajati novega. Prav tako bi se moral držati v učnem načrtu danega zaporednja učnih poglavij in tem.¹¹⁶⁹

Učni načrti iz časa takoj po drugi svetovni vojni določajo teme, ki jih morajo spoznati učenci pri pouku zgodovine. Te teme so napisane v odstavkih, iz česar sklepam, da pomeni posamezen odstavek samostojen vsebinski sklop. Sicer pa vsebinski sklopi niso določeni z izstopajočim tiskom. V učnem načrtu iz leta 1947 najdemo naslednje vsebinske sklope za predmet zgodovina v višjih razredih osnovne šole:

- za 1. razred:
*Zgodovina in njen pomen, Prakomunistični in suženjski družbeni red, Stari vzhod, Stara Grčija, Zgodovina Rima;*¹¹⁷⁰
- za 2. razred:
*Slovani v pradomovini, družbeni red, Fevdalizem, Mesta in razvoj meščanstva, Humanizem in renesansa, Jugoslovanski narodi pod oblastjo Turkov, Benečanov, Madžarov in Avstrije;*¹¹⁷¹
- za 3. razred:
*Francoska meščanska revolucija in posledice, Prvi in drugi srbski upor, Prva svetovna vojna, Oktobrska revolucija, Narodnoosvobodilna vojna.*¹¹⁷²

Učni načrti, ki so izšli v prvih letih po drugi svetovni vojni se s slovenskimi prevodi sovjetskih učbenikov večinoma ne ujemajo. To je predvsem dokaz, da so bile oblasti v času po vojni prisiljene v zasilne rešitve in so v pomanjkanju časa dovolile uporabo učbenikov, ki se niso ujemali z učnimi načrti. Učni načrti zahtevajo obravnavo tem iz zgodovine južnih Slovanov in jugoslovanskih narodov, ki jih v sovjetskih učbenikih ne najdemo. So pa sovjetski učbeniki izčrpni v podajanju obče zgodovine, ki pa je v učnih načrtih zahtevana le za prazgodovinsko, antično obdobje in za čas od francoske revolucije do oktobrske revolucije.

¹¹⁶⁷ Ibid.

¹¹⁶⁸ Ibid.

¹¹⁶⁹ STRMČNIK, France (1975), Pedagoška funkcija in zgradba učne knjige, v: *Sodobna pedagogika*, št. 5-6, str. 177-189.

¹¹⁷⁰ Učni načrt za višje razrede osnovne šole za šolsko leto 1947/48, *Vestnik Ministrstva za prosveto Ljudske republike Slovenije*, 1947, št. 11, str. 10.

¹¹⁷¹ Ibid.

¹¹⁷² Ibid.

Učni načrt iz leta 1962 je določal naslednje vsebinske sklope za predmet zgodovina:

- za 6. razred osnovne šole:

*Doba praskupnosti, Sužnjelastniška antika, Nastanek in razvoj fevdalizma, Nastanek in razvoj mest ter meščanstva, Propad naših srednjeveških fevdalnih držav, Razpadanje fevdalnega sistema;*¹¹⁷³

- za 7. razred osnovne šole:

*Nastajanje kapitalizma in imperializma, Narodno prebujenje. Vstaje proti Turkom, Industrija in proletariat, Boj za narodnostne pravice in osvoboditev jugoslovanskih narodov, Delavski razred pred prvo svetovno vojno, Prva svetovna vojna;*¹¹⁷⁴

- za 8. razred osnovne šole:

*Velika oktobrska revolucija, Jugoslavija med obema vojnama, Druga svetovna vojna, Narodnoosvobodilni boj jugoslovanskih narodov in ljudska revolucija, Razvoj socialistične Jugoslavije, Obravnavanje aktualnih tem v svetu in pri nas.*¹¹⁷⁵

Učbeniki iz 60-ih let se v celoti ujemajo z učnim načrtom in upoštevajo tako teme in tematske sklope, ki jih učni načrt navaja, kakor tudi dodatna pojasnila, katera se nanašajo predvsem na vsebinske poudarke. V učbeniku za 6. in 7. razred so naslovi vsebinskih sklopov identični, v učbeniku za 8. razred pa se tematski sklopi in teme vsebinsko ujemajo, ne gre pa za direkten prenos naslovov tem in tematskih sklopov.

Učni načrt iz leta 1979 je napisan drugače kot tisti iz 60-ih let. V njem so navedeni naslovi tematskih sklopov, medtem ko naslovi tem niso navedeni, ampak vsakemu tematskemu sklopu sledi opisni del vsebin, ki naj bi jih obravnaval. Učna načrta iz leta 1973 in 1979 sta določala naslednje vsebinske sklope:

- za 6. razred osnovne šole so vsebinski sklopi identični v obeh učnih načrtih:

*Uvod, Doba praskupnosti, Sužnjelastniška doba, Fevdalizem, Nastanek in razvoj fevdalizma, Nastanek in razvoj mest ter meščanstva, Razkroj fevdalne družbe;*¹¹⁷⁶

- za 7. razred osnovne šole so vsebinski sklopi v obeh učnih načrtih identični, razen tega da učni načrt iz leta 1979 dodaja še vsebinski sklop, ki ga starejši učni načrt ne vključuje in ga navajam v oklepaju (*Narodno prebujenje jugoslovanskih narodov*):

*Kapitalizem, Nastajanje kapitalizma, (Narodno prebujenje jugoslovanskih narodov), Začetki in razvoj delavskega gibanja, Boj za narodne pravice in osvoboditev jugoslovanskih narodov po letu 1848, Prehod iz kapitalizma v imperializem, Prva svetovna vojna;*¹¹⁷⁷

- za 8. razred osnovne šole so vsebinski sklopi identični v obeh učnih načrtih:

*Rast socialističnih sil, Svet in Jugoslavija med obema vojnama, Druga svetovna vojna, NOB jugoslovanskih narodov in slovenskega naroda, Jugoslavija in razmere v svetu po drugi svetovni vojni, Utrditev revolucionarnih pridobitev v Jugoslaviji in mednarodni odnosi po drugi svetovni vojni, Jugoslavija v boju za mir in enakopravne odnose v svetu, Graditev samoupravne socialistične družbe v Jugoslaviji.*¹¹⁷⁸

¹¹⁷³ Predmetnik in učni načrt za osnovne šole, Zavod za napredek šolstva LR Slovenije, DZS, Ljubljana, 1962, str. 77-78.

¹¹⁷⁴ Ibid., str. 78-79.

¹¹⁷⁵ Ibid., str. 79-80.

¹¹⁷⁶ LUŽNIK, Miro (1973), *Osnovna šola. Vsebina vzgojno izobraževalnega dela*, Ljubljana: Zavod za šolstvo SR Slovenije, str. 132-133 in LUŽNIK, Miro (1979), *Osnovna šola. Vsebina vzgojno-izobraževalnega dela*, Ljubljana: Zavod SRS za šolstvo, str. 166-168.

¹¹⁷⁷ LUŽNIK, Miro (1973), *Osnovna šola. Vsebina vzgojno izobraževalnega dela*, Ljubljana: Zavod za šolstvo SR Slovenije, str. 133-134 in LUŽNIK, Miro (1979), *Osnovna šola. Vsebina vzgojno-izobraževalnega dela*, Ljubljana: Zavod SRS za šolstvo, str. 168.

¹¹⁷⁸ LUŽNIK, Miro (1973), *Osnovna šola. Vsebina vzgojno izobraževalnega dela*, Ljubljana: Zavod za šolstvo SR Slovenije, str. 134-135 in LUŽNIK, Miro (1979), *Osnovna šola. Vsebina vzgojno-izobraževalnega dela*, Ljubljana: Zavod SRS za šolstvo, str. 169-171.

Učbeniki iz 80-ih let se z učnim načrtom v celoti ujemajo. Upoštevati pa moramo tudi, da učbeniki snov podrobneje razdelajo kot je to določeno z učnim načrtom in jo v večji meri poglobljajo.

Po osamosvojitvi Slovenije so se učni načrti bistveno spremenili. Učni načrt iz leta 2004 določa naslednje vsebinske sklope:

- za 6. razred osnovne šole:

*Ostanki preteklosti (Spoznavajmo zgodovino), Človek ustvarja, razmišlja, Začetki znanosti, Način življenja, Kulturna dediščina, šege in navade;*¹¹⁷⁹

- za 7. razred osnovne šole:

*Življenje prvih človeških skupin, Najstarejše civilizacije, Stari Grki, Rimska svetovna država, Evropa po razpadu zahodnorimskega cesarstva, Srednji vek, Evropski srednji vek, Slovenci v srednjem veku, Južni Slovenci in turško prodiranje v Evropo;*¹¹⁸⁰

- za 8. razred osnovne šole:

*Evropa in svet od 15. do 18. stoletja, Odkritja čezmorskih dežel, Humanizem in renesansa, Reformacija v Evropi in na Slovenskem, Kmečki upori, Gospodarski razvoj v Evropi od 16. do 18. stoletja, Absolutizem v 17. in 18. stoletju, Evropa in svet na prehodu v 19. stoletje, Evropa v obdobju 1815-1848, Slovenci v obdobju 1815-1848, Leto 1848 v Evropi in pri nas, Evropa po letu 1848, Slovenci po letu 1848, Svet in Slovenci na prehodu v 20. stoletje;*¹¹⁸¹

- za 9. razred osnovne šole:

*Prva svetovna vojna, Slovenci v prvi svetovni vojni, Svet med svetovnima vojnama, Slovenci med svetovnima vojnama, Druga svetovna vojna, Slovenci v času druge svetovne vojne, Svet po drugi svetovni vojni, Slovenci po drugi svetovni vojni.*¹¹⁸²

Učni načrt iz leta 1998 se v vsebinskih sklopih, ki jih podaja, popolnoma ujema z učbeniki obeh založb. Ujemanje je ponekod tudi v imenu naslovov tematskih sklopov, v preostalih primerih pa gre za vsebinsko ujemanje.¹¹⁸³

Sklenemo lahko, da se učbeniki iz leta 1934, iz 60-ih, 80-ih let 20. stoletja in sodobni učbeniki obeh založb večinoma ujemajo z učnimi načrti. Gre za upoštevanje vsebinskih sklopov oziroma tem, ki jih določajo učni načrti. Učni načrti iz 80-ih let 19. stoletja so tako splošno napisani, da dajejo avtorjem učbenikov proste roke pri snovanju vsebinske in tematske zasnove. Učni načrti, ki so izšli v prvih letih po drugi svetovni vojni se s slovenskimi prevodi sovjetskih učbenikov večinoma ne ujemajo. To je predvsem dokaz, da so bile oblasti v času po vojni prisiljene v zasilne rešitve in so v pomanjkanju časa dovolile uporabo učbenikov, ki se niso ujemali z učnimi načrti. Učni načrti iz tega časa zahtevajo obravnavo tem iz zgodovine južnih Slovanov in jugoslovanskih narodov, ki jih v sovjetskih učbenikih ne najdemo.

Ujemanje vsebinskih sklopov učnih načrtov in učbenikov prikazuje tabela 22.

¹¹⁷⁹ Učni načrt zgodovina, http://www.mszs.si/slo/solstvo/os/ucni_nacrti/os, str. 7, (16.12.2004).

¹¹⁸⁰ Ibid., str. 7-8.

¹¹⁸¹ Ibid., str. 9-10.

¹¹⁸² Ibid., str. 10-11.

¹¹⁸³ REPE, Božo idr. (1998), *Učni načrt zgodovina*, Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.

Tabela 22: Ujemanje vsebinskih sklopov učnih načrtov in osnovnošolskih učbenikov zgodovine na Slovenskem.

Obdobje	Vsebinski sklopi v učnih načrtih	Vsebinski sklopi v učbenikih	Vsebinski sklopi v učbenikih
80-ta leta 19. stoletja	<p><i>Slike iz stare, srednje in novejše zgodovine v časoslovnem redu.</i></p> <p><i>Slike iz srednje in novejše zgodovine v časoslovnem redu s posebnim ozirom na zgodovino avstrijsko-ogerske monarhije.</i></p> <p><i>Slike iz srednje in novejše zgodovine v časoslovnem redu s posebnim ozirom na zgodovino avstrijsko-ogerske monarhije. Naposled se učna tvarina 6., 7. in 8. razreda združi v časoslovno-urejeno celoto.</i></p> <p><i>Glavna določila o ustavi; sosebno poučila o državljskih dolžnostih in pravicah.</i></p>	<p>1. učbenik iz 80-ih let 19. stoletja: <i>Uvod,</i> <i>Stari vek,</i> <i>Zemljepisni pregled starega veka,</i> <i>Azijski in afriški omikani narodi,</i> <i>Evropski omikani narodi.</i></p> <p>2. učbenik iz 80-ih let 19. stoletja: <i>Prva doba: Od razrušenja zahodnorimskega cesarstva do Karla Velikega 476-768,</i> <i>Druga doba: Od Karla Velikega do križarskih vojska 768-1096,</i> <i>Tretja doba: Od križarskih vojsk do cesarja Rudolfa habsburškega 1096-1273,</i> <i>Četrta doba: Od cesarja Rudolfa Habsburškega do najdbe sveta 1273-1492.</i></p> <p>3. učbenik iz 80-ih let 19. stoletja: <i>Prva doba: Od najdbe Amerike do westfalskega miru (1492-1648),</i> <i>Druga doba: Od westfalskega miru do francoskega prevrata (1648-1789),</i> <i>Tretja doba: Od francoskega prevrata do sedanjega časa (1789-1886).</i></p>	
30-ta leta 20. stoletja		<p>1. učbenik iz leta 1934: <i>Uvod,</i> <i>Grki,</i> <i>Rimljani,</i></p> <p>2. učbenik iz leta 1934: <i>Preseljevanje narodov,</i> <i>Slovani in njihovo preseljevanje,</i> <i>Kneževine južnih Slovanov,</i> <i>Kraljevine južnih Slovanov,</i> <i>Postanek države Nemanjičev,</i> <i>Srbija velesila na Balkanskem polotoku,</i> <i>Kraljevič Marko in knez Lazar,</i> <i>Tvrtko in prva kraljevina Srbov in Hrvatov,</i> <i>Postanek evropskih velesil na Zapadu,</i> <i>Prehod pod turško oblast.</i></p>	

		<p>3. učbenik iz leta 1934: <i>Odkritje dežel, ki jih Evropci niso poznali,</i> <i>Cerkvena reformacija, renesansa in ustvarjanje velesil,</i> <i>Južni Slovani pod tujo oblastjo,</i> <i>Južnoslovanske vstaje proti Turčiji in Avstriji,</i> <i>Doba absolutizma,</i> <i>Južni Slovani pod Avstrijo in z Rusijo,</i> <i>Rusija,</i> <i>Prosvetljeni absolutizem in duhovna prebuditev Južnih Slovanov,</i> <i>Napoleon in njegova borba z Evropo,</i> <i>Narodna gibanja pri Južnih Slovanih in preporod Južnih Slovanov,</i> <i>Sveta zveza in osvoboditev Grčije. Iznajdbe parnih in električnih strojev in motorjev,</i> <i>Zbliževanje Južnih Slovanov,</i> <i>Napoleon II. in zedinitve Italije in Nemčije,</i> <i>Južni Slovani pod pritiskom Avstro-Ogrske,</i> <i>Osvoboditev in zedinitve Južnih Slovanov.</i></p> <p>4. učbenik iz leta 1934: <i>Svetovna vojna in zedinjenje Jugoslovanov,</i> <i>Socialna in državna ureditev kulturni in gospodarski razvoj človeštva v starem, srednjem in novem veku,</i> <i>Socialna in državna ureditev, kulturni in gospodarski razvoj jugoslovanskih dežel v preteklosti.</i></p>	
<p>40-ta leta 20. stoletja</p>	<p><i>Zgodovina in njen pomen,</i> <i>Prakomunistični in suženjski družbeni red,</i> <i>Stari vzhod,</i> <i>Stara Grčija,</i> <i>Zgodovina Rima,</i> <i>Slovani v pradomovini, družbeni red,</i> <i>Fevdalizem,</i> <i>Mesta in razvoj meščanstva,</i> <i>Humanizem in renesansa,</i> <i>Jugoslovanski narodi pod oblastjo Turkov,</i> <i>Benečanov, Madžarov in Avstrije</i> <i>Francoska meščanska revolucija in posledice,</i> <i>Prvi in drugi srbski upor,</i> <i>Prva svetovna vojna,</i> <i>Oktobrska revolucija,</i> <i>Narodnoosvobodilna vojna.</i></p>	<p>1. učbenik iz 40-ih let 20. stoletja: <i>Uvod,</i> <i>Vzhod v starem veku,</i> <i>Stara Grčija,</i> <i>Rim.</i></p> <p>2. učbenik iz 40-ih let 20. stoletja: <i>Zgodnji srednji vek,</i> <i>Evropa in Azija v 11. – 15. stoletju,</i> <i>Pozni srednji vek,</i> <i>Začetek novega veka.</i></p> <p>3. učbenik iz 40-ih let 20. stoletja: <i>Evropa in Severna Amerika proti koncu 18. in v začetku 19. stoletja,</i> <i>Od Dunajskega kongresa do revolucije leta 1848,</i> <i>50. – 60. leta 19. stoletja.</i></p>	

		<p>4. učbenik iz 40-ih let 20. stoletja: <i>Uvod,</i> <i>Francosko-pruska vojna in propad Drugega cesarstva,</i> <i>Pariška comuna,</i> <i>I. Internacionala po pariški Komuni,</i> <i>Nemško cesarstvo konec XIX. stoletja,</i> <i>Nemško cesarstvo v začetku XX. stoletja,</i> <i>Anglija ob koncu XIX. stoletja,</i> <i>Anglija v začetku XX. stoletja,</i> <i>Tretja republika v Franciji ob koncu XIX. stoletja,</i> <i>Tretja republika v Franciji v začetku XX. stoletja,</i> <i>Avstro-Ogrska proti koncu XIX. in v začetku XX. stoletja (1867-1914),</i> <i>Italija od zedinjenja dežele do prve svetovne vojne (1871-1914),</i> <i>Združene ameriške države po državljanski vojni,</i> <i>Združene ameriške države v začetku XX. stoletja,</i> <i>Japonska proti koncu XIX. stoletja,</i> <i>Japonska v začetku XX. stoletja,</i> <i>II. Internacionala,</i> <i>Mednarodni odnosi proti koncu XIX. stoletja,</i> <i>Mednarodni odnosi v začetku XX. stoletja,</i> <i>Imperializem kot najvišja in zadnja razvojna stopnja kapitalizma,</i> <i>Prva svetovna vojna,</i> <i>Polom II. Internationale – Boj boljševikov za ustanovitev III. Internationale,</i> <i>Narodno gospodarstvo, položaj proletariata in delavsko gibanje med vojno,</i> <i>Potek prve svetovne vojne v letu 1917,</i> <i>Mednarodni pomen velike Oktobrske socialistične revolucije,</i> <i>Poraz Nemčije in njenih zaveznikov.</i></p>	
<p>60-ta leta 20. stoletja</p>	<p><i>Doba praskupnosti,</i> <i>Sužnjelastniška antika,</i> <i>Nastanek in razvoj fevdalizma,</i> <i>Nastanek in razvoj mest ter meščanstva,</i> <i>Propad naših srednjeveških fevdalnih držav,</i> <i>Razpadanje fevdalnega sistema</i> <i>Nastajanje kapitalizma in imperializma,</i> <i>Narodno prebujenje.</i> <i>Vstaje proti Turkom,</i> <i>Industrija in proletariat,</i></p>	<p>1. učbenik iz 60-ih let 20. stoletja: <i>Uvod,</i> <i>Doba praskupnosti,</i> <i>Sužnjelastniška antika,</i> <i>Nastanek in razvoj fevdalizma,</i> <i>Nastanek in razvoj mest in meščanstva,</i> <i>Propad naših srednjeveških fevdalnih držav,</i> <i>Razpadanje fevdalnega reda.</i></p>	

	<p><i>Boj za narodnostne pravice in osvoboditev jugoslovanskih narodov,</i> <i>Delavski razred pred prvo svetovno vojno,</i> <i>Prva svetovna vojna,</i> <i>Velika oktobrška revolucija,</i> <i>Jugoslavija med obema vojnama,</i> <i>Druga svetovna vojna,</i> <i>Narodnoosvobodilni boj jugoslovanskih narodov in ljudska revolucija,</i> <i>Razvoj socialistične Jugoslavije,</i> <i>Obravnavanje aktualnih tem v svetu in pri nas.</i></p>	<p>2. učbenik iz 60-ih let 20. stoletja: <i>Francosko meščanstvo vrže fevdalni red,</i> <i>Narodno prebujenje,</i> <i>Industrija in proletariat,</i> <i>Boj za narodnostne pravice in osvoboditev jugoslovanskih narodov,</i> <i>Imperializem in veliki polet delavskega gibanja,</i> <i>Prva svetovna vojna.</i></p> <p>3. učbenik iz 60-ih let 20. stoletja: <i>V viharju prve svetovne vojne,</i> <i>V sencih pariškega miru,</i> <i>Fašizem pripravlja novo vojno,</i> <i>Druga svetovna vojna,</i> <i>V znamenju atomske sile.</i></p>	
<p>80-ta leta 20. stoletja</p>	<p><i>Uvod,</i> <i>Doba praskupnosti,</i> <i>Sužnjelastniška doba,</i> <i>Fevdalizem,</i> <i>Nastanek in razvoj fevdalizma,</i> <i>Nastanek in razvoj mest ter meščanstva,</i> <i>Razkroj fevdalne družbe,</i> <i>Kapitalizem,</i> <i>Nastajanje kapitalizma,</i> <i>(Narodno prebujenje jugoslovanskih narodov),</i> <i>Začetki in razvoj delavskega gibanja,</i> <i>Boj za narodne pravice in osvoboditev jugoslovanskih narodov po letu 1848,</i> <i>Prehod iz kapitalizma v imperializem,</i> <i>Prva svetovna vojna,</i> <i>Rast socialističnih sil,</i> <i>Svet in Jugoslavija med obema vojnama,</i> <i>Druga svetovna vojna,</i> <i>NOB jugoslovanskih narodov in slovenskega naroda,</i> <i>Jugoslavija in razmere v svetu po drugi svetovni vojni,</i> <i>Utrditev revolucionarnih pridobitev v Jugoslaviji in mednarodni odnosi po drugi svetovni vojni,</i> <i>Jugoslavija v boju za mir in enakopravne odnose v svetu, Graditev samoupravne socialistične družbe v Jugoslaviji.</i></p>	<p>1. učbenik iz 80-ih let 20. stoletja: <i>Zgodovina,</i> <i>Doba praskupnosti – prazgodovina,</i> <i>Sužnjelastniški družbeni red - stari vek,</i> <i>Prve države,</i> <i>Kultura prvih držav,</i> <i>Grčija,</i> <i>Rimska svetovna država,</i> <i>Fevdalni družbeni red – srednji vek,</i> <i>Nastanek in razvoj fevdalizma,</i> <i>Prve južnoslovanske fevdalne države,</i> <i>Nastanek in razvoj mest in meščanstva,</i> <i>Propadanje fevdalnega družbenega reda – začetek novega veka,</i> <i>Kmečki upori in reformacija,</i> <i>Turki v Evropi in na naših tleh.</i></p> <p>2. učbenik iz 80-ih let 20. stoletja: <i>Nastajanje kapitalizma,</i> <i>Začetki in razvoj delavskega gibanja,</i> <i>Naši narodi 1849-1914,</i> <i>Svet na prehodu v 20. stoletje.</i></p> <p>3. učbenik iz 80-ih let 20. stoletja: <i>Oktobrška socialistična revolucija in njen svetovni pomen,</i> <i>Jugoslavija in svet med prvo in drugo svetovno vojno,</i> <i>Druga svetovna vojna,</i></p>	

		<p><i>Narodnoosvobodilni boj narodov in narodnosti Jugoslavije ter slovenskega naroda, Utrditev revolucionarnih pridobitev v Jugoslaviji in mednarodni odnosi po drugi svetovni vojni, Jugoslavija v boju za mir in enakopravne odnose v svetu, Razvoj samoupravne socialistične demokracije, Svet na pragu novih mednarodnih odnosov.</i></p>	
Začetek 21. stoletja	<p><i>Ostanki preteklosti (Spoznavajmo zgodovino), Človek ustvarja, razmišlja, Začetki znanosti, Način življenja, Kulturna dediščina, šege in navade, Življenje prvih človeških skupin, Najstarejše civilizacije, Stari Grki, Rimska svetovna država, Evropa po razpadu, zahodnorimskega cesarstva, Srednji vek, Evropski srednji vek, Slovenci v srednjem veku, Južni Slovani in turško prodiranje v Evropo, Evropa in svet od 15. do 18. stoletja, Odkritja čezmorskih dežel, Humanizem in renesansa, Reformacija v Evropi in na Slovenskem, Kmečki upori, Gospodarski razvoj v Evropi od 16. do 18. stoletja, Absolutizem v 17. in 18. stoletju, Evropa in svet na prehodu v 19. stoletje, Evropa v obdobju 1815-1848, Slovenci v obdobju 1815-1848, Leto 1848 v Evropi in pri nas, Evropa po letu 1848, Slovenci po letu 1848, Svet in Slovenci na prehodu v 20. stoletje, Prva svetovna vojna, Slovenci v prvi svetovni vojni, Svet med svetovnima vojnama, Slovenci med svetovnima vojnama, Druga svetovna vojna, Slovenci v času druge svetovne vojne, Svet po drugi svetovni vojni,</i></p>	<p>1. sodobni Modrijanov učbenik: <i>Spoznavajmo zgodovino, Človek ustvarja, Začetki znanosti, Način življenja, Kulturna dediščina, šege in navade.</i></p> <p>2. sodobni Modrijanov učbenik: <i>Prazgodovina, Najstarejše civilizacije, Stari Grki, Rimska svetovna država, Srednji vek, Naši predniki v srednjem veku, Južni Slovani in turško prodiranje v Evropo.</i></p> <p>3. sodobni Modrijanov učbenik: <i>Evropa in svet na pragu novega veka, Stoletja vojn – za staro pravdo, vero, domovino, Barok in absolutizem, Konec starega reda, Vzpon meščanstva, Zmagoslavje meščanstva.</i></p> <p>4. sodobni Modrijanov učbenik: <i>Prva svetovna vojna, Slovenci med prvo svetovno vojno,</i></p>	<p>1. sodobni učbenik DZS: <i>Kje najdemo sledove preteklosti, Zapis misli, Človek ustvarja, razmišlja, Začetki znanosti, Načini življenja, Kulturna dediščina.</i></p> <p>2. sodobni učbenik DZS: <i>O zgodovini, Slike iz prazgodovine, Zgodnje visoke kulture, Stari Grki, Tisoč let rimske države, Srednji vek, Zgodnji srednji vek, Visoki srednji vek, Pozni srednji vek, Evropejci in njihovo življenje v srednjem veku, Vzhodne Alpe, Panonija in Balkan v srednjem veku.</i></p> <p>3. sodobni učbenik DZS: <i>Odkritja čezmorskih dežel, Humanizem in renesansa, Reformacija v Evropi in na Slovenskem, Kmečki upori, Gospodarski razvoj v Evropi od 16. do 18. stoletja, Absolutizem in razsvetljenje, Evropa in svet na prehodu v 19. stoletje, Evropa in Slovenci 1815-1848, Leto 1848 v Evropi in na Slovenskem.</i></p> <p>4. sodobni učbenik DZS: <i>Prva svetovna vojna, Od prve do druge svetovne vojne,</i></p>

➤ 2. poglavje: Vsebinske spremembe v učbenikih zgodovine za osnovno šolo na Slovenskem ◀
➤ Razlogi za vsebinske spremembe ◀

	<i>Slovenci po drugi svetovni vojni.</i>	<i>Svet med svetovnima vojnama, Slovenci v prvi Jugoslaviji, Druga svetovna vojna, Slovenci med drugo svetovno vojno, Sodobnost, Slovenci v drugi Jugoslaviji in osamosvojitve.</i>	<i>Slovenci med svetovnima vojnama, Druga svetovna vojna, Druga svetovna vojna na Slovenskem, Svet v drugi polovici 20. stoletja, Slovenci po drugi svetovni vojni.</i>
--	--	---	---

Vpliv političnih sprememb

Politične spremembe so bistveno vplivale na učbenike zgodovine za osnovno šolo. Z menjavo državnega okvira in političnega režima so se menjali tudi učbeniki. Politični sistemi odsevajo tudi v vsebinski zasnovi izbranih učbenikov zgodovine.

Slovenci so konec 19. stoletja živeli v Avstro-Ogrski, državi, ki je temeljila na monarhičnem principu vodenja. Pomen vladarja za državo je očitno tudi iz izbranih zgodovinskih učbenikov tega obdobja. V tem času je bilo v izbranih zgodovinskih učbenikih v ospredju vodilo, da državo pooseblja vladar in njegov teritorij. Pomembno je bilo mistificiranje vladarja, njegove osebnosti in njegovih dejanj. Zgodovina posameznih narodov je bila zanemarjena, zato je bilo slovenske zgodovine malo, celotno preteklost pa bi lahko označili primarno kot rezultat subjektivnih vzgibov posameznikov. Ideološki koncept pouka zgodovine je temeljil na enačenju države z vladarjem. Šlo je predvsem za mistifikacijo vladarskih osebnosti, zlasti njihovih karakternih lastnosti in vojaških sposobnosti. Zgodovina je bila prikazana kot rezultat subjektivnih vzgibov posameznikov. V ospredju je zgodovina Evrope ter avstrijskega monarhičnega teritorija in vladarjev, zgodovina narodov pa je bila marginalizirana in potisnjena na obrobje.

Po prvi svetovni vojni so se Slovenci vključili v Jugoslovansko državo, ki je sicer še vedno temeljila na monarhičnem principu vladanja, je pa vključevala druge narode kot Avstro-Ogrska. Dominanten položaj srbskega naroda v jugoslovanski državi je očitno tudi v učbenikih. Učbeniki iz leta 1934 so na več mestih enačili jugoslovanski narod s srbskim. V ospredju so postavljali srbske vladarje in srbske politične dogodke. Interpretacija zgodovinskih pojavov in dogajanj je bila narejena izrazito s srbskega zornega kota. V učbenikih so bili številni iz časa romantike in narodnega oblikovanja podedovani mitski konstrukti in ideološke razlage zgodovinskega dogajanja. Pomembno vlogo v učbenikih je dobila zgodovina Južnih Slovanov, zlasti zgodovina Srbov.

Po drugi svetovni vojni je jugoslovanski državni okvir ostal, spremenil pa se je politični režim. Monarhičnega je zamenjal socialistični sistem, ki je bil vse do konca 80-ih let totalitaren, čeprav je bila vloga represije v prvih letih po vojni bolj očitna kot kasneje, ko je režim počasi popuščal, kar se je najbolj jasno odrazilo v 80-ih letih 20. stoletja. Z novim režimom, v katerem je bila oblast v rokah komunistične partije, je nastal nov ideološki koncept zgodovine v šoli. Ta koncept je temeljil na enačbi, v kateri državo pooseblja partija, narod pa pooseblja proletarijat. V ospredju je bila mistifikacija zgodovinskih dogodkov, v katerih je proletarijat odigral ključno vlogo. Šolska zgodovina je uvajala enačenje slovenskega naroda s proletariatom. Učbeniki zgodovine so idealizirali narodnoosvobodilni boj in socialistično obdobje, ter zlasti preko terminologije uvajali zaničevanje vrednot meščanske družbe. V učbenikih iz 60-ih in 80-ih let ima zgodovina jugoslovanskega ozemlja še vedno pomembno vlogo, podobno kot v letu 1934, spremenile pa so se vsebine, ki so v jugoslovanskem okviru prikazane. Leta 1934 imajo prednost vladarji, v 60-ih in 80-ih letih pa stopijo v ospredju revolucije in podobna družbena dogajanja. Slednje velja tudi za učbenike iz 40-ih let 20. stoletja.

Po osamosvojitvi so se slovenski učbeniki zgodovine bistveno spremenili. Z uvedbo demokratičnega političnega sistema so izginili tudi komunistični miti iz učbenikov. Spremenila se je terminologija. Bistveno se je povečal obseg zgodovine slovenskega ozemlja in bistveno se je zmanjšal obseg zgodovine Balkana, ki je večinoma vključena v občo zgodovino in le bežno prikazana.

Sklenemo lahko, da so bili učbeniki, ki so na Slovenskem izhajali od konca 19. do začetka 21. stoletja, napisani pod različnimi vplivi. Najbolj očiten vpliv na učbenike je menjava političnega režima. Z menjavo političnih režimov in držav na Slovenskem se je korenito spreminjala tudi vsebina učbenikov. Poleg političnih režimov pa so na vsebinsko zasnovano učbenikov vplivale tudi spremembe v zgodovinopisju, didaktiki zgodovine, pedagogiki, psihologiji, spremembe učnih načrtov, spremembe trga in njegovih zakonitosti. Pravi trg učbenikov se je na Slovenskem odprl šele po osamosvojitvi Slovenije, pred tem pa je bilo izdajanje učbenikov v rokah državnih založb. Vpliv konkurenčnosti trga torej lahko sledimo šele v sodobnih učbenikih čeprav analiza ni pokazala bistvene razlike v vsebinski zasnovanosti sodobnih učbenikov obeh založb. V končni fazi pa ne smemo spregledati tudi osebnega vpliva avtorjev učbenikov na vsebinsko zasnovano.

3. Metodološke spremembe v učbenikih zgodovine za osnovno šolo na Slovenskem

V obravnavi metodoloških sprememb v izbranih slovenskih učbenikih zgodovine sem se osredotočila na tri širša vprašanja. Najprej me je zanimala zunanja struktura učbenikov, v okviru katere spada predvsem format učbenikov, naslovna stran na platnicah učbenikov in pisava ter likovna oprema učbenikov. Poleg zunanje strukture pa je predmet analize tudi notranja struktura učbenikov, pri čemer gre za obravnavo osrednjih učbeniških tekstov in rubrik v učbenikih, zemljevidov, slikovnega gradiva, vprašanj in nalog. V okviru slikovnega gradiva sem posebej obravnavala dokumentarne realistične slike in fotografije, slikovne rekonstrukcije zgodovinskih objektov in situacij ter abstraktne slike in diagrame. Poleg same metodološke zasnove učbenikov me je zanimalo tudi, zaradi katerih razlogov se je ta zasnova spreminjala v času od konca 19. do začetka 21. stoletja. Med razlogi so očitni predvsem vplivi didaktike zgodovine, psihologije in pedagogike, trga učbenikov ter napredek v tehnologiji izdelave učbenikov.

Zunanja struktura učbenikov

Format učbenikov

Vsi učbeniki razen sodobnih so v knjižnem formatu B5, torej so malo večji od A5 formata in malo manjši od A4 formata. Sodobni učbeniki obeh založb pa so vsi v A4 formatu in so večji od prejšnjih učbenikov zgodovine za osnovno šolo.

Naslovna stran na platnicah učbenikov

Sodobno pojmovanje je, da morajo platnice na naslovnem delu s pomočjo likovnih in tipografskih elementov izraziti vsebino učbenika. V preteklosti pa so bile platnice mnogo revnejše in so podajale le najosnovnejše podatke o vsebini, ki jo predstavljajo.

Naslovne strani na platnicah učbenikov, ki so izhajali do 60-ih let 20. stoletja so si precej podobne. Izdelane so v črno-beli tehniki brez slikovnih prikazov. Naveden je naslov učbenika, avtor, kraj izdaje in založba ter letnica izdaje. Učbeniki iz leta 1934 vsebujejo na naslovnici tudi zaznamek, da je bil učbenik odobren s strani ministrstva prosvete. Prvi učbenik iz leta 1946 odstopa od drugih učbenikov iz 40-ih let 20. stoletja v tem, da ima na naslovnici skico, ki prikazuje antično egipčansko pristanišče in egipčanske hierogliffe.

Učbeniki iz 60-ih in 80-ih let so na naslovni strani že obogateni s slikovnimi prikazi, ki so še dvobarvni. Sledijo tudi enotnemu grafičnemu konceptu. Najbolj odstopajo sodobni učbeniki z živobarvnimi naslovnici in s slikovnim gradivom. Sodobne naslovnice učbenikov so privlačne za pogled, natisnjene v močnih, živahnih barvah in domiselno oblikovane. Učbeniki DZS imajo naslovnice oblikovane po enotnem grafičnem konceptu. Na naslovnici najdemo naslov serije, ki ima domiselno ime: Koraki v času. Pod naslovom so upodobljene stopinje, ki naslov tudi likovno izražajo. Učbeniki založbe Modrijan imajo enotno grafično oblikovano naslovnico, pri čemer gre za vitraž, ki ga sestavljajo številni krogi, v katerih so različne podobe iz časa, ki ga posamezen učbenik obdeluje.

Pisava in likovna oprema učbenikov

Učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja so natisnjeni v enotni pisavi, imajo naslove tem in podtem ter odebeljen tisk za označitev nekaterih pomembnejših pojmov v tekstu samem. Likovno ti učbeniki niso opremljeni.

Učbeniki iz leta 1934 so natisnjeni v enotni pisavi. Vsebina je sistematično razdelana v podteme, ki se združujejo v teme, te pa v poglavja. Podteme, teme in vsebinski sklopi imajo različno velikost črk za naslov. Učbeniki iz leta 1934 so tudi likovno opremljeni. Gre pa za slikovne prikaze v črno-beli tehniki.

Učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja so pri rabi pisav bolj razgibani. Poleg običajne pisave uporabljajo tudi pisavo v drobnem tisku, vendar ni enotnega principa, kateremu bi izbor teh drobno tiskanih odstavkov sledil, tako da se v njih nahajajo najrazličnejše vsebine, ki niso izbrane po enotnem ključu. Vsebine v učbenikih so zapisane tako, da je začetek odstavkov zamaknjen in v zamiku so z odebeljenim tiskom navedene ključne besede, ki označujejo vsebino odstavkov. Na posameznih mestih so navedene tudi opombice, v katerih najdemo naveden vir, iz katerega je povzeto ali citirano določeno besedilo. Te opombice so navedene nesistematično, samo na nekaterih mestih in ne za vse citate, kar bi bilo logično pričakovati. Likovne opreme ti učbeniki ne premorejo.

Učbeniki iz 60-ih in 80-ih let 20. stoletja so si podobni v tem, da vključujejo bogato slikovno gradivo, ki pa je še v črno-beli tehniki. Učbeniki iz 80-ih let 20. stoletja so črno-beli, dva sta kombinirana še s tretjo barvo, ki je v prvem učbeniku iz leta 1985 rjava, v tretjem učbeniku iz leta 1990 pa modra. V učbenikih iz 60-ih let je tekst v dveh stolpcih, v učbenikih iz 80-ih pa te tehnike ne zasledimo več in je tekst pisan v enotnem stolpcu. Tisk v učbenikih iz 60-ih let je v enotni pisavi, ki ima tri različice. V običajni različici je pisan osrednji pripovedni tekst in vprašanja. V odebeljenem tisku so povzetki in v položnem tisku so novi pojmi. Učbeniki iz 80-ih let pa povzetke ali pomembnejša dejstva navajajo v enotnem tisku, vendar osenčeno. Neznane besede podajajo v zamaknjenih odstavkih, prav tako vprašanja za ponovitev. Naslovi in podnaslovi so v učbenikih iz 60-ih in 80-ih let odebeljeni in v večjem tisku.

Sodobni učbeniki obeh založb so vsi opremljeni z bogatim slikovnim gradivom, ki je natisnjeno v kvalitetnih barvah. Učbeniki se poslužujejo različnih tiskov, s čimer ločijo glavni tekst od spremljajočega. Osrednji učbeniški tekst je natisnjen na belo podlago, spremljajoči teksti oziroma rubrike, kot so odlomki iz literature in virov so v učbenikih obeh založb natisnjeni na barvno podlago v posebnih barvnih okencih. Modrijanovi sodobni učbeniki imajo znotraj dveh barvnih črt še rubriko *Ali veš?* in *Slovarček* na beli podlagi. Slovarček je označen z grafičnim znakom peresa oziroma povečevalnega stekla, rubrika *Ali veš?* pa z odprto knjigo. Komentarji ob fotografijah in slikovnih prikazih pod naslovom teme so v sodobnih učbenikih DZS natisnjeni na barvno podlago, kar je enoten grafični koncept treh od štirih učbenikov DZS, pri čemer se pojavljajo tri barve: oranžna za prvi sodobni učbenik DZS, rožnata za tretji sodobni učbenik DZS in zelena za četrti sodobni učbenik DZS. Te barve so tudi podlaga v okenčkih, v katerih je rubrika *Neznane besede*.

Sodobnim Modrijanovim učbenikom je skupno to, da imajo zunanji rob na obeh straneh ločen od temeljnega teksta s sivo navpično črto. Na zunanjem robu najdemo dodatno slikovno gradivo ter razlage v barvnih okencih. Ta zunanji rob je v treh od štirih učbenikov obarvan s svetlo peščeno barvo in če ga pozorno pogledamo se v njem ponekod skrivajo tudi slikovni

prikazi, npr. v temi Najstarejše civilizacije gre za prikaz egipčanske sfinge na vseh robovih te teme.

Barvna ozadja v vseh sodobnih slovenskih učbenikih pripomorejo k večji preglednosti učbenikov, pa tudi k temu, da so lepi ter prijetni na pogled in kar kličejo po prebiranju in branju. Enoten grafični koncept, ki se skozi večino učbenikov posamezne založbe (žal ne skozi vse učbenike) ponavlja, ocenjujem kot pozitiven, saj se tako učenci lažje orientirajo po učbenikih, ki so za določena leta šolanja enako prirejani. Učbeniki obeh založb se v grafični opremi do določene mere razlikujejo, vendar uporabljajo kar precej podobnih elementov, ki pripomorejo k večji preglednosti in sistematični predstavitvi gradiva. Obojim pa je skupno, da so estetsko izoblikovani in v primerjavi s starejšimi učbeniki kažejo velik napredek v spretni rabi barvnega tiska in bogatega slikovnega gradiva.

Primerjava zunanje strukture slovenskih osnovnošolskih učbenikov zgodovine

Analiza zunanje strukture izbranih učbenikov zgodovine je pokazala, da so vsi učbeniki, ki so izšli konec 19. in v 20. stoletju, knjižnega formata, medtem ko so sodobni učbeniki večji in sicer A4 formata. Naslovne strani na platnicah učbenikov so si v učbenikih, ki so izhajali konec 19. in v prvi polovici 20. stoletja, podobne. V vseh primerih razen v učbeniku iz leta 1946 gre za enobarvne platnice z naslovi učbenikov in brez slikovnih dodatkov. Učbeniki iz 60-ih in 80-ih let 20. stoletja imajo sicer še platnice v dveh barvah, vendar je na njih že slikovno gradivo. Sodobni učbeniki se od predhodnikov bistveno razlikujejo. Imajo naslovnice v kvalitetnih živahnih barvah, z domiselno oblikovanim slikovnim gradivom. Pohvale vreden je tudi domiselni naslov serije sodobnih učbenikov DZS: Koraki v času.

Likovne opreme ne najdemo v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja in v učbenikih iz 40-ih let 20. stoletja. Vsi ostali učbeniki vključujejo tudi slikovno gradivo. To gradivo je v vseh razen v sodobnih učbenikih v črno-beli tehniki. Učbeniki iz 80-ih let 20. stoletja so nekateri kombinirani še s tretjo barvo. Sodobni učbeniki pa vključujejo bogato slikovno gradivo v kvalitetnih barvah. Učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja in iz leta 1934 so natisnjeni v enotni pisavi, učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja pa so pri rabi pisav že bolj razgibani in uporabljajo pisavo različnih velikosti za ločevanje pomembnih od manj pomembnih vsebin. Učbeniki iz 60-ih in 80-ih let ločujejo osrednji učbeniški tekst od posameznih rubrik z odebeljenim oziroma osenčenim tiskom. Sodobni učbeniki se poslužujejo najbolj dodelanih in privlačnih metod za ločevanje rubrik od osrednjega učbeniškega teksta. Pri tem so Modrijanovi učbeniki bolj spretni od sodobnih učbenikov DZS, saj posamezne rubrike označujejo z grafičnimi znaki in barvnim ozadjem. Pisava in likovna oprema je najbolj dodelana v sodobnih učbenikih obeh založb, ki so prav zaradi tega tudi pregledni, jasno odražajo sistematično zasnovanost ter so prijetni na pogled.

Učbeniki se poslužujejo različnih metod za ločevanje tem, podtem in vsebinskih sklopov. V učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja najdemo le povečane naslove tem in podtem, vsebinskih sklopov pa v njih ne najdemo. Učbeniki iz leta 1934 in vsi ostali izbrani učbeniki, ki so sledili, pa povezujejo podteme v teme in te v vsebinske sklope. Naslovi so izstopajoči z odebeljenim in povečanim tiskom.

Notranja struktura učbenikov

Osrednji učbeniški tekst in rubrike

Vsi izbrani slovenski učbeniki vključujejo kazalo bodisi na začetku ali na koncu knjige.

Učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja so bolj podobni kroniki kot učbeniku, kar pomeni, da poznajo samo naslove in odstavke. Od te oblike izstopa na koncu vsakega učbenika kronološki povzetek dogodkov po letnicah. Vsi njegovi učbeniki imajo kazalo na koncu.

Učbeniki iz leta 1934 so prav tako podobni kroniki kot njihovi predhodniki iz 80-ih let 19. stoletja, s to razliko, da ne vključujejo kronološkega prikaza po letnicah, imajo pa kazalo že na začetku knjige.

Učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja na koncu vključujejo kronološko razpredelnico in kazalo vsebine. Snov je razdeljena v poglavja, ki so oštevilčena. V nekaterih od teh učbenikov se poglavja znotraj členijo v podteme, teme pa se združujejo v vsebinske sklope.

Kronološke razpredelnice so v 60-ih letih izginile iz učbenikov za osnovno šolo. Glavni očitek kronološkim preglednicam je namreč bil, da še posebej odražajo ideološke vidike, saj so v njih historični dogodki maksimalno selekcionirani in zgolj enostransko navedeni, brez morebitnih razlag.¹¹⁸⁴

Od leta 1963 se v učbenikih pojavijo razlage novih pojmov, ki so podane v slovarčku v okviru vsake podteme in to pridobitev najdemo v vseh učbenikih, ki so izšli od leta 1963 pa vse do sodobnih. Poleg tega se v 60-ih letih v učbenikih pojavijo tudi povzetki, ki se redno pojavljajo na koncu vsake teme. Učbeniki iz 80-ih let v posebej označenem tekstu podajajo ponekod povzetke, drugod pa pomembnejše odstavke. V sodobnih učbenikih povzetrov ne najdemo več.

Prvi, drugi in tretji Modrijanov sodobni učbenik odlikuje rubrika, ki nosi naslov *Ali veš?* in je označena z grafičnim znakom odprte knjige. V okviru te rubrike so podane zanimive informacije, ki se nanašajo na posamezno podtemo. Prav te informacije učence s svojo nenavadnostjo in zanimivostjo najbolj pritegnejo.

Nekateri sodobni učbeniki založbe Modrijan in DZS vključujejo kratke izbrane tekste, ki so namesto v čitanko vključeni že v sam učbenik. Gre za odlomke iz zgodovinskih virov in literarnih del, ki so primerni kot samostojno branje, kot uvodna motivacija, včasih pa zahtevajo tudi učiteljevo dodatno razlago. V čitankah in zbirkah virov iz socialističnega obdobja so bili teksti precej obsežni, v sodobnih učbenikih pa gre izključno za kratke tekste, kar ugodno vpliva na motivacijo učencev za branje.

¹¹⁸⁴ GEMEIN, Gisbert (1998), Deutscher, französischer und italienischer Geschichtsunterricht aus der Sicht des anderen, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 4, str. 224.

Zemljevidi

Veliko bolj kot teksti v učbenikih zgodovine so zgodovinski zemljevidi samopodobe družbe, v kateri so nastali.¹¹⁸⁵ Ti zemljevidi ne predstavljajo zgolj določenega geografskega prostora, temveč temu prostoru dodajajo še družbeno politično podobo. Ta nastaja že s samim izborom dela sveta, ki ga zemljevid prikazuje, kar hkrati pomeni tudi prikrivanje tistega dela sveta, ki ga na karti ne vidimo.

Zemljevide v učbenikih zgodovine delimo v geografske in historične.¹¹⁸⁶ Geografske karte v učbenikih najdemo le redko, največkrat gre za primere geografskih kart iz preteklih zgodovinskih obdobj, kot dokaz razvoja kartografije v zgodovini. Geografske karte ne predstavljajo nujno zgodovinskih tem. Zgodovinske karte pa predstavljajo sodobne predstavitve historičnih tem na kartah.¹¹⁸⁷

Pri ocenjevanju kart je pomembno več dejavnikov:

- časovno obdobje, ki je na karti prikazano – ločujemo statične in dinamične karte – slednje prikazujejo daljša časovna obdobja in spreminjanje v njih;
- vsebina – karte lahko prikazujejo različno vsebino: politično zgodovino (države, vojne, politične delitve ...), gospodarsko in socialno zgodovino (industrijski razvoj, promet, poseljenost ...), kulturno zgodovino (religije, jeziki, izobrazbena struktura prebivalstva ...). Nekatere karte prikazujejo več vsebinskih vidikov naenkrat;
- kompleksnost – karte se razlikujejo v količini prikazanih informacij.¹¹⁸⁸

Prednost vključevanja zgodovinskih kart v učbenik pred zbirko kart v posebnem zgodovinskem atlasu je v tem, da v učbeniku karte dopolnjujejo pisani tekst in ga prikazujejo ter na tak način povečujejo njegovo razumljivost, pa tudi predstavljaljivost. Karte se lahko dopolnjujejo tudi z drugim materialom v učbeniku npr. s slikovnim, grafičnim gradivom, kar še poveča njihovo učinkovitost.¹¹⁸⁹

Zgodovinske karte v učbenikih zgodovine prevladujejo. Delimo jih v **splošne** zgodovinske karte, npr. Evropa v 17. stoletju, ter v **tematske** in **shematske zgodovinske karte**. Za zgodovinske karte je značilno, da prikazujejo dinamiko zgodovinskega razvoja. Tematske zgodovinske karte nudijo lokalni izraz posameznim zgodovinskim problemom ali temam. Lahko so postavljene tudi kot dopolnilo splošnim zgodovinskim kartam. Shematske zgodovinske karte imajo za določene zgodovinske pojave posebej karikirane znake, simbole in sličice markantnih zgodovinskih dogodkov ali dejstev.¹¹⁹⁰

Učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja, iz leta 1934 in iz 40-ih let 20. stoletja zemljevidov ne vključujejo.

V učbenikih iz 60-ih let 20. stoletja so zemljevidi v črno-beli tehniki, različnih velikosti, nekateri tudi zelo majhni, tako da je z njih podatke težko brati. V tretjem učbeniku iz leta

¹¹⁸⁵ BENDICKT, Rainer (2000), Wo liegen Deutschlands Grenzen?, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 1, str. 17.

¹¹⁸⁶ ZGONIK, Mavricij (1986), *Zgodovina v sodobni šoli*, Ljubljana: DZS, str. 166.

¹¹⁸⁷ SAUER, Michael (2000), Karten und Kartenarbeit im Geschichtsunterricht, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 1, str. 38.

¹¹⁸⁸ Ibid., str. 39-40.

¹¹⁸⁹ Ibid., str. 41.

¹¹⁹⁰ ZGONIK, Mavricij (1986), *Zgodovina v sodobni šoli*, Ljubljana: DZS, str. 171.

1966 so nekateri zemljevidi obogateni z označbami rdeče barve, ki dopolnjujejo sicer črno-belo grafiko.

Zemljevidi v učbenikih iz 80-ih let so v črno-beli tehniki s pridodano tretjo barvo, ki preglednost kart še poveča, v prvem učbeniku iz leta 1985 je ta barva svetlo rjava, v tretjem učbeniku iz leta 1990 pa modra. Karte v drugem učbeniku iz leta 1986 so samo črno-bele.

Karte v sodobnih učbenikih so za oko najprijetnejše, najbolj pregledne, natisnjene v močnih barvah, ki omogočajo najboljši demonstracijski učinek.

Tabela 23 prikazuje naslove kart v osnovnošolskih učbenikih zgodovine, tabela 24 pa podaja število kart v posameznem učbeniku zgodovine.

Tabela 23: Zemljevidi v učbenikih zgodovine

	Zemljevidi v učbenikih iz 60-ih let:	Zemljevidi v učbenikih iz 80-ih let:	Zemljevidi v sodobnih Modrijanovih učbenikih	Zemljevidi v sodobnih učbenikih DZS
Učbeniki za 6. razred devetletke	-	-	<i>Visoke kulture v Ameriki.</i>	<i>List iz katastrske mape Sodražica iz leta 1827, Začetki stalne naselitve, poljedeljstva, prve kulture (svet), Emona, Srednjeveška Ljubljana, Ljubljana v 19. stoletju.</i>
Učbeniki za 7. razred (6. razred osemletke)	-	<i>Nekatera prazgodovinska najdišča v Sloveniji, Grško-perzijski spopad pri Maratonu, Svetovna država Aleksandra Makedonskega, Prebivalstvo Apeninskega polotoka okoli leta 1000 pr. n. št., Spartakov upor, Zemljiško gospodstvo Kostanjevica, Pradomovina in smeri razselitve Slovanov, Spodnja Panonija, Fevdalna razdelitev slovenskega ozemlja v 15. st., Slovenska narodnostna meja v 15. st., Trgi in mesta na Slovenskem, Trgovske poti na Slovenskem v srednjem veku, Svet sredi 18. st.¹¹⁹¹</i>	<i>Površje Evrope v zadnji ledeni dobi, Prazgodovinska najdišča na Slovenskem, Prve visoke kulture, Egipčanska država, Vzhodno Sredozemlje v antiki, Grške in feničanske trgovske poti, Osvajanje Aleksandra Velikega in največji obseg njegove države, Ljudstva na Apeninskem polotoku ob nastanku Rima, Tloris Rima v času, ko so mestu vladali kralji, Širjenje rimske države, Slovensko ozemlje v času rimske države, Preseljevanje Hunov, Germanov in Slovanov, Načrt mesta Bizanca iz leta 1422, Križarske vojne, Trgovske poti srednjeveške Evrope, Naselitveno območje alpskih Slovanov, Slovanske naselbine v zgodnjem srednjem veku, Pohodi Madžarov v 9. in 10. stoletju,</i>	<i>Evropa na prehodu iz starejše v mlajšo kameno dobo, Širjenje Kelto v Evropi, Zgodnje visoke kulture (svet), Stari Egipt, Naselitev Grčije okrog leta 900, Feničanske in grške kolonije v Sredozemlju, Obseg makedonske države z vrisanim pohodom Aleksandra Velikega, Apeninski polotok pred nastankom rimske države, Sedem rimskih gričev, Rimska država in Kartagina ob začetku punskih vojn, Hanibalov pohod čez Alpe v Italijo leta 219-218 pr.Kr., Širjenje rimske države, Trgovski stiki v Rimski državi, Slovenske dežele v rimskem času, Germani in Slovani pred preselitvijo, Smeri hunskega prodora v 4. in 5. stoletju, Zahodno in vzhodnorimsko cesarstvo pred Justinijanovimi osvojitvami, Preseljevanje ljudstev,</i>

¹¹⁹¹ BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1985), *Zgodovina za 6. razred*, Ljubljana: DZS.

			<p><i>Slovenske dežele na prehodu iz srednjega v novi vek, Balkanski polotok pred začetkom turškega osvajanja, Turški vpadi na slovensko ozemlje na začetku novega veka.</i></p>	<p><i>Nova delitev sil v Sredozemlju okrog leta 800, Arabska osvajanja, Frankovska država za časa Karla Velikega, Razdeljena frankovska država 843, Premiki Vikingov, Saracenov in Madžarov, Evropa z Anglijo, Francijo, španskimi državicami, Italijo, nemčijo in slovanskimi državami okoli leta 1000, Čas in smeri križarskih pohodov, Evropske trgovske poti in blago, ki je potovalo po njih, Mongolska država (Kanat zlate horde), Evropa konec srednjega veka, Zemljevid sveta iz 11. stoletja, Evropske trgovske poti ob koncu srednjega veka, Gozd v okolici Leipziga v nemčiji, v srednjem veku in v sodobnem času, Srednjeveški samostani na Slovenskem, Benetke v srednjem veku, Evropske univerze do 1350, Poselitev vzhodnih Alp, Območje in obdobje Samove plemenske zveze in Karantanije, Središča pokristjanjevanja v 2. polovici 9. stoletja v vzhodnih Alpah, Politična razdelitev vzhodnoalpskega in panonskega prostora v drugi polovici 9. stoletja, Položaj in obseg Ogrske v drugi polovici 10. stoletja, Balkanske države okrog leta 960, Vojvodina koroška z mejnimi</i></p>
--	--	--	--	--

				<p>krajinami v drugi polovici 10. stoletja, Dežele Koroška, Štajerska, Kranjska in Goriška ter ozemlje Trsta po letu 1500, Turška država in Balkan, Srednjeveška mesta na Slovenskem.</p>
<p>Učbeniki za 8. razred (7. razred osemletke)</p>	<p><i>Evropa sredi 18. stoletja,</i> <i>Habsburška Avstrija,</i> <i>Ilirske province,</i> <i>Evropa pod Napoleonovo oblastjo leta 1811,</i> <i>Evropa po dunajskem kongresu,</i> <i>Srbija leta 1833,</i> <i>Slovenske dežele v prvi polovici 19. stoletja,</i> <i>Hrvatska pokrajina v prvi polovici 19. stoletja,</i> <i>Širjenje revolucije leta 1848 po Evropi,</i> <i>Razkosano Nemčijo je zedinila Prusija leta 1871,</i> <i>Razkosana Italija se zedini,</i> <i>Skiciran zemljevid slovenskih dežel z glavnimi tovarnami in rudniki ter železniško progo,</i> <i>Slovenske dežele in zedinjena Slovenija,</i> <i>Razpadanje turškega cesarstva,</i> <i>Balkan po berlinskem kongresu 1878,</i> <i>Razvoj Črne gore po Berlinskem kongresu,</i> <i>Makedonija Makedoncem,</i> <i>Prva balkanska vojna,</i></p>	<p><i>Evropa sredi 18. st.,</i> <i>Slovenske dežele v prvi polovici 18. st.,</i> <i>Evropa za Napoleona (1812),</i> <i>Ilirske province,</i> <i>Beograjski pašaluk in srbska kneževina,</i> <i>Evropa po dunajskem kongresu,</i> <i>Slovenske dežele sredi 19. st.,</i> <i>Tabori na Slovenskem,</i> <i>Balkan po letu 1878,</i> <i>Balkan po balkanskih vojnah,</i> <i>Kolonialna Afrika,</i> <i>Evropa pred prvo svetovno vojno.¹¹⁹³</i></p>	<p><i>Potovanja Marca Pola,</i> <i>Svet v času prvih odkritij in najpomembnejši raziskovalci,</i> <i>Politična razdelitev Italije v 15. stoletju,</i> <i>Slovenske dežele v začetku 16. stoletja,</i> <i>Trikotnik svetovnega trgovanja,</i> <i>Fužine in rudniki na Slovenskem v 16. stoletju,</i> <i>Evropa na pragu novega veka,</i> <i>Vojna krajina,</i> <i>Vere v Evropi sredi 16. stoletja,</i> <i>Evropa po vestfalskem miru,</i> <i>Evropa sredi 18. stoletja,</i> <i>Svet sredi 18. stoletja,</i> <i>Habsburška monarhija v 18. stoletju,</i> <i>Nastanek Združenih držav Amerike,</i> <i>Evropa pred Napoleonovo vladavo,</i> <i>Slovensko narodno ozemlje z deželnimi mejami,</i> <i>Ilirske province,</i> <i>Evropa po dunajskem kongresu,</i> <i>Revolucije leta 1848,</i> <i>Železniško omrežje v Evropi leta 1850 in 1914,</i> <i>Svet ok. leta 1900,</i></p>	<p><i>Kulture Srednje in Južne Amerike,</i> <i>Zemljevid sveta narejen po Ptolemeju,</i> <i>Razvoj tiskarstva v srednji Evropi v 15. stoletju,</i> <i>Reformacija v Evropi,</i> <i>Fužine na Slovenskem,</i> <i>Najpomembnejše trgovske poti na Slovenskem od 15. – 18. stoletja,</i> <i>Slovenske dežele v 15. in 16. stoletju,</i> <i>Evropske kolonije v Severni Ameriki sredi 18. stoletja,</i> <i>ZDA v letih 1787 do 1912,</i> <i>Revolucionarna Francija in njeni sovražniki,</i> <i>Evropa v napoleonovi dobi,</i> <i>Zemljevid Ilirskih provinc iz časa njihovega obstoja,</i> <i>Evropa po Dunajskem kongresu (1815-1848),</i> <i>Nacionalna gibanja v Evropi v predmarčni dobi,</i> <i>Neodvisnost Latinske Amerike v 1. polovici 19. stoletja,</i> <i>Večja središča revolucije leta 1848,</i> <i>Politična razdrobljenost Italije,</i> <i>Kozlarjev zemljevid slovenskih dežel,</i></p>

¹¹⁹² GROBELNIK, Ivan (1963), *Zgodovina za sedmi razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.

¹¹⁹³ GESTRIN, Ferdo & MELIK, Vasilij (1986), *Zgodovina za 7. razred*, Ljubljana: DZS.

	<p><i>Balkanski polotok po balkanskih vojnah, Ekspedicije na afriški »črni kontinent«, Potovanje Sven Heddina, Rast britanskega imperija – od 1860 do začetka 20. stoletja, Kako so bile kolonije razdeljene pred prvo svetovno vojno, Prebivavstvo Avstro-Ogrske, Zemljevid jugoslovanskih dežel z vnesenimi imeni socialističnih strank, Prodiranje kapitalizma na Balkan, Evropa pred prvo svetovno vojno, Bojujoče se države med prvo svetovno vojno, Zahodna fronta 1914-1918, Potek vojne na vzhodnem bojišču 1914 do 1918, Fronta ob Soči 1915 – 1918, Evropa po prvi svetovni vojni.¹¹⁹²</i></p>		<p><i>Avstro-Ogrska, Evropa pred prvo svetovno vojno.</i></p>	<p><i>Združitev Italije, Avstro-Ogrska 1867, Taborsko gibanje na Slovenskem (1868 do 1871), Razcep zveze na severne in južne države, Japonska osvajanja, Glavna krizna žarišča pred 1. svetovno vojno, Kolonialna razdelitev Afrike leta 1914, Evropske politične in vojaške zveze do leta 1914, Največja industrijska središča na Slovenskem, Nacionalna sestava Avstro-Ogrske leta 1900, Jugovzhodna Evropa po balkanskih vojnah.</i></p>
<p>Učbeniki za 9. razred (8. razred osemletke)</p>	<p><i>Evropa pred prvo svetovno vojno, Narodni sestav avstro-ogrške monarhije 1914, Fronte v prvi svetovni vojni, Solunska fronta: prodor bolgarske fronte, Naša zahodna meja 1914-1920, Evropa po prvi svetovni vojni, Naša koroška meja po prvi svetovni vojni, Kontrarevolucionarji ogrožajo mlado sovjetsko republiko, Razdelitev arabskega sveta med</i></p>	<p><i>Evropa pred prvo svetovno vojno in po njej, Politična podoba sveta po prvi svetovni vojni, Koroški plebiscit, Naša zahodna meja po prvi svetovni vojni – primerjava z mejami po drugi svetovni vojni, Nova upravna razdelitev Kraljevine Jugoslavije po letu 1929, Zamejski Slovenci med obema vojnama, Skrajne meje japonskih osvajanj na</i></p>	<p><i>Antantne in centralne sile, Bojišča v Evropi, Soška fronta, Versajska Evropa, Demokratični režimi v Evropi (1920), Avtoritarni režimi v Evropi (1939), Severna meja in plebiscitno območje na Koroškem, Slovenska zahodna meja, Razdelitev Kraljevine Jugoslavije na banovine, Sile osi in zavezniki (1939-1945), Največji obseg osvojitve sil osi v</i></p>	<p><i>Kolonialna razdelitev sveta v začetku 20. stoletja, Evropa med prvo svetovno vojno, Soška fronta, Evropa po prvi svetovni vojni, Vpliv gospodarske krize v ZDA na gospodarstvo po svetu, Politični sistemi v Evropi po prvi in pred drugo svetovno vojno, Nastanek kraljevine SHS, Oblikovanje severne slovenske meje, Zahodna slovenska meja, Upravna razdelitev Kraljevine</i></p>

¹¹⁹⁴ ŠKERL, France (1966), *Zgodovina za osmi razred osnovnih šol*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.

¹¹⁹⁵ BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1990), *Zgodovina za 8. razred*, Ljubljana: DZS.

<p><i>kolonialne sile, Mao-ce-tungov »dolgi pohod« 1934-1935, Upravna razdelitev Jugoslavije na banovine, Osvojitve fašističnih sil do nhastanka druge svetovne vojne, Evropa marca 1941, Razkosanje Jugoslavije 1941, Razdelitev Slovenije med okupatorje 1941 in njena upravna razcepljenost, Napredovanje Nemcev na ozemlju Sovjetske zveze do Stalingrada, Japonske osvojitve na Kitajskem, v Zadnji Indiji, Indoneziji in na Tihem oceanu, Vojskovanje v severni Afriki in izkrcaje Američanov, Osvobojeno ozemlje na Dolenjskem 1942, Bitka na Sutjeski, Osvobojeno ozemlje v Jugoslaviji po kapitulaciji Italije, Osvobojeno ozemlje v Sloveniji po kapitulaciji Italije, Pohod XIV. divizije na Štajersko, Osvobodilna gibanja v zasedenih deželah, Invazija zahodnih zaveznikov v Franciji, Ofenziva sovjetske vojske po Stalingradu in prodiranje proti Nemčiji, Prodiranje zahodnih zaveznikov v Italiji, Zaključno osvobojevanje Jugoslavije, Zahodne meje Jugoslavije in republike Slovenije po drugi svetovni vojni,</i></p>	<p><i>Daljnem vzhodu, Užiška republika, Preureditev NOV spomladi 1942 in pohod 2. grupe odredov, Osvobojeno ozemlje septembra 1943 v Jugoslaviji, Pot 14. divizije na Štajersko, Prehrana v letu 1980 (karta sveta), Naše zahodne meje po drugi svetovni vojni.¹¹⁹⁵</i></p>	<p><i>Evropi in severni Afriki, Prodor zaveznikov v Nemčijo, Slovenija pod okupacijo, Osvobojeno ozemlje, Sklepni boji za osvoboditev Slovenije, Vojaške zveze med hladno vojno, Svetovna krizna žarišča, Izraelsko-arabske vojne, Evropa po letu 1991 in članice Evropske skupnosti, Bogati in revni (1992), Federativna ljudska republika Jugoslavija, Tržaško vprašanje, Meje občin v samostojni Sloveniji.</i></p>	<p><i>Jugoslavije na banovine, Etnično in državno ozemlje Slovencev v Jugoslaviji, Evropa leta 1942, Število ubitih Judov med drugo svetovno vojno, Razdelitev Jugoslavije leta 1941, Okupacijska območja v Sloveniji, Osvobojeno ozemlje po kapitulaciji Italije, Zemljevid razdeljene Nemčije, Migracijska gibanja po drugi svetovni vojni, NATO in Varšavski pakt: razdeljeni svet, Sovjetske rakete z jedrskimi konicami so ogrozile ZDA, Evropske gospodarske povezave v drugi polovici 20. stoletja, Vojna zvezd, Zemljevid Evropske unije in kandidatka za članstvo, Svet na začetku 21. stoletja se deli na razviti Sever in nerazviti Jug, Federativna ljudska republika Jugoslavija in Socialistična federativna republika Jugoslavija, Julijska krajina 1945-1947, Svobodno tržaško ozemlje 1945-1954.</i></p>
---	--	--	--

	Evropa po pariškem miru po drugi svetovni vojni, Razdelitev Nemčije in Berlina po sklepih velikih zaveznikov na konferenci v Potsdamu, Osvobojevanje afriških dežel. ¹¹⁹⁴			
--	--	--	--	--

Tabela 24: Število zemljevidov v učbenikih zgodovine

	Zemljevidi v učbenikih iz 60-ih let:	Zemljevidi v učbenikih iz 80-ih let:	Zemljevidi v Modrijanovih učbenikih	Zemljevidi v sodobnih učbenikih DZS
Učbeniki za 6. razred devetletke	-	-	1	3
Učbeniki za 7. razred (6. razred osemletke)	-	13	22	44
Učbeniki za 8. razred (7. razred osemletke)	32	12	23	29
Učbeniki za 9. razred (8. razred osemletke)	31	13	23	27

Primerjava števila kart, ki se pojavljajo v posameznem učbeniku kaže, da je številčno največ zemljevidov zastopanih v drugem sodobnem učbeniku DZS. Oba prva sodobna učbenika obeh založb vključujeta le malo kart, ker podajata prve informacije o zgodovinski znanosti, o kulturni dediščini, načinih življenja v preteklosti. Primerjava preostalih učbenikov pa kaže, da je najmanj kart v učbenikih iz 80-ih let 20. stoletja, medtem ko sta učbenika iz 60-ih let 20. stoletja in sodobni učbeniki bogato izpopolnjeni s kartografskim gradivom, pri čemer izstopajo predvsem učbeniki DZS.

Vsebinska analiza historičnih kart, ki se nanašajo na primerljivo tematiko je najbolj zanimiva za slovensko preteklost. Za slovensko srednjeveško obdobje podaja prvi učbenik iz leta 1985 karto pradomovine Slovanov, Spodnje Panonije, fevdalne razdelitve slovenskega ozemlja v 15. stoletju in obseg slovenskega narodnostnega ozemlja v 15. stoletju. Zanimivo je, da se učbenik osredotoči ravno na Spodnjo Panonijo, ki z izstopajočo barvo zasenči vse ostale sosednje kneževine. Primerjava tega zemljevida z zemljevidom iz drugega sodobnega učbenika DZS, ki prikazuje politično razdelitev vzhodnoalpskega in panonskega prostora v 2. polovici 9. stoletja kaže precejšnje razlike. Učbenik iz leta 1985 navaja kot sosedo Spodnje Panonije: Karantanijo, Posavsko Krajino, Posavsko Hrvatsko in Velikomoravsko. Sodobni učbenik DZS pa vključuje precej več sosednjih kneževin in grofij: Zgornjo Panonijo, Karantanijo, Grofijo ob Savi, Kneževino med Savo in Dravo, Bolgarijo in ozemlje Madžarov. Drugi sodobni Modrijanov učbenik ne vključuje primerljivega zemljevida, temveč namesto tega navaja karto slovanskih naselbin v zgodnjem srednjem veku na Slovenskem, ki je nedvomno bolj točna kot je politična karta za to obdobje sploh lahko.

Drugi sodobni učbenik DZS prikazuje karto srednjeveških samostanov na Slovenskem, naselitev alpskih Slovanov, območje Samove plemenske zveze in Karantanije, središča pokristjanjevanja v Vzhodnih Alpah, politično razdelitev vzhodnoalpskega in panonskega prostora v drugi polovici 9. stoletja. Drugi sodobni učbenik Modrijana vključuje karto naselitvenega območja alpskih Slovanov, ki prikazuje to poselitev na ozemlju današnje Slovenije in daleč na sever, vse do Donave in na vzhodu do Blatnega jezera. Iz besedila sklepamo, da so to ozemlje poselili *naši predniki*.¹¹⁹⁶ To velja tudi za sodobni učbenik DZS, ki podaja podobno karto, vendar brez zarisa meja današnje Slovenije. Tudi ta učbenik govori, da so to ozemlje poselili *naši predniki – alpski Slovani*.¹¹⁹⁷ Takšna predstavitev slovenske zgodnesrednjeveške preteklosti je po mnenju današnjih zgodovinarjev sporna, saj naj bi šlo za prikazovanje, da so slovenski predniki v tem obdobju poselili ogromen prostor, ki so ga zaradi ponemčevanja v visokem srednjem veku izgubili. Po mnenju Petra Vodopivca ta prikaz ne ustreza zgodovinskim dejstvom, po katerih v zgodnjem srednjem veku slovanske skupnosti še niso bile toliko etnično zdiferencirane, da bi jih lahko enačili z današnjimi narodi, srednjeveška kolonizacija pa je imela zgolj gospodarski značaj in nikakor ni bila namenjena namernemu ponemčevanju slovenskega ozemlja.¹¹⁹⁸ Na tej točki lahko ugotovimo, da sodobna učbenika ne vključujeta najnovejših dognanj zgodovinske znanosti, ki se tičejo obravnavane teme.

Poleg zemljevidov, ki prikazujejo slovensko preteklost, sem primerjala tudi zemljevide, ki prikazujejo preteklost Sredozemlja in Evrope. V prvem učbeniku iz leta 1985 in v drugem sodobnem učbeniku založbe Modrijan in DZS na primer najdemo karto obsega države

¹¹⁹⁶ SIMONIČ, MERVIC Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 146.

¹¹⁹⁷ JANŠA-ZORN, Olga, MIHELIČ, Darja (2004), *Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 136-137.

¹¹⁹⁸ VODOPIVEC, Peter (2003), *Zgodovinski miti in šolska zgodovina, v: Vloga mitov pri poučevanju slovenske zgodovine*, Ljubljana: Društvo učiteljev zgodovine Slovenije, str. 6-14.

Aleksandra Makedonskega in njegovega pohoda. Primerjava vseh treh kart ni pokazala nobenih bistvenih razlik. Primerljiv je tudi zemljevid z naslovom Evropa sredi 18. stoletja, ki se pojavlja v učbeniku iz leta 1963, 1986 in v sodobnem Modrijanovem učbeniku. Najbolj pregledna karta je v sodobnem Modrijanovem učbeniku. Ta karta se od starejših dveh razlikuje v prikazu Prusije, ki zavzema večje ozemlje (na račun Poljske) kot v starejših verzijah te karte, kjer se Prusija deli na dva dela. Poljska kraljevina je na karti sodobnega učbenika Modrijana manjša tudi v obsegu na severu, kjer meji z Ruskim carstvom, medtem ko ji namenjata starejša učbenika na tem področju več ozemlja. Drugi učbenik iz leta 1963 nikjer posebej ne označuje Dubrovniške republike, medtem ko je ta na preostalih zemljevidih jasno vidna. Zemljevid iz leta 1963 tudi ne poimenuje vseh ozemeljskih političnih enot, ki jih razmejuje, medtem pa sta preostala učbenika v tem dosti bolj dosledna.

Zemljevid Evrope pred prvo svetovno vojno najdemo v štirih učbenikih. V učbeniku iz leta 1963 prikazuje samo meje med državami in imena držav v Evropi. Učbenik iz leta 1986 na karti z istim imenom prikaže države in njihova imena, s tehniko senčenja pa razdeli grafično države v dva tabora: centralne sile in antantne sile. Sodobna učbenika obeh založb pa za prikaz obeh taborov uporabita barvno tehniko. Učbenik Modrijana poleg taborov prikaže tudi datume nastankov zvez med posameznimi državami v Evropi. Zanimiva je tudi označitev Italije. Modrijanov učbenik Italijo obarva z barvo centralnih sil in jo obrobi z barvo antantnih sil, sodobni učbenik DZS pa za Italijo uporabi tretjo in čisto posebno barvo, učbenik iz leta 1986 Italijo označi kot silo, ki je leta 1915 vstopila v vojno na strani antante ter uporabi tretji način senčenja posebej za to državo.

Primerjava zemljevidov, ki prikazujejo obdobje druge svetovne vojne na Slovenskem, obsega štiri učbenike: učbeniki iz leta 1966, 1990 in sodobna učbenika obeh založb. Tretji učbenik iz leta 1966 vključuje zemljevid razkosanja Jugoslavije leta 1941 v črno beli tehniki s senčenjem. Podoben prikaz je v četrtem sodobnem učbeniku DZS, kjer je razdelitev Jugoslavije prikazana z barvami. Razlika med obema prikazoma je predvsem v temnem okvirju, ki na starejšem zemljevidu prikazuje meje medvojne jugoslavije, medtem ko mlajši učbenik obarvano prikazuje tako bivše jugoslovansko ozemlje kot sosednje, da lahko medvojno Jugoslavijo le slutimo, o Sloveniji pa ni nobenega sledu. Četrty sodobni učbenik Modrijana navaja le karto *Slovenija pod okupacijo* na kateri lahko vidimo tako meje Kraljevine Jugoslavije, kot tudi meje današnje Slovenije, poleg z barvami razmejenih okupacijskih območij. Za razliko od te karte nam karta četrtega sodobnega učbenika DZS daje bolj jasno vedeti, da leta 1941 Slovenije ni bilo, kot tudi ni bilo Jugoslavije. Tretji učbenik iz leta 1990 ne vsebuje niti prikaza razkosanja Jugoslavije, niti prikaza razkosanja slovenskega ozemlja.

Sklenemo lahko, da so zemljevidi v sodobnih učbenikih drugačni od tistih v učbenikih starejše izdaje, saj poleg kvalitetnega barvnega tiska vključujejo tudi mnoge grafične in druge elemente, ki bogatijo njihovo pripovedno vrednost. Pri primerjavi zemljevidov, ki jih vključujejo učbeniki, je potrebno upoštevati tudi dejstvo, da so učbeniki nastali hkrati z zgodovinskimi atlasi, ki predstavljajo predvsem kartografsko gradivo iz vseh zgodovinskih obdobj.

Slikovno gradivo

Ilustracije so enakovreden del vsakega dobro zasnovanega učbenika, ki je brez njih v didaktično-metodičnem pogledu nepopoln, informativno manj učinkovit in kompozicijsko

siromašen.¹¹⁹⁹ Po ugotovitvah Benjamina Jurmana je besedilo sicer bolj ekonomična oblika posredovanja znanja od slikovnega gradiva, vendar je tudi abstraktna in zahtevna. Ilustracije imajo navadno pojasnjevalni in dopolnilni značaj. Hkrati pa je učbenik, ki nima slik spomenikov, kipov, fotografij, arheoloških izkopanin itd., zelo slab, ker gradi znanje učencev na verovanju in ne na spoznanju. Slikovno gradivo ima v učbenikih značaj dokaznega gradiva. Učbeniki, sestavljeni iz samega besedila, ustvarjajo splošno monotonijo in so za učence zaradi tega pri učenju nepriljubljani. Ta problem se lahko rešuje s sistemom izbora črk za glavne naslove, naslove in podnaslove poglavij ter z okrepljenim in poševnim tiskom ali v besedilo umaknjenimi naslovi. Ti prijemi so namenjeni razbijanju monotonije in povečanju preglednosti besedila, vendar ima slikovno gradivo kljub vsemu večji učinek od grafičnih posegov v pisani tekst. Slikovno gradivo namreč povečuje motivacijski značaj učbenikov.¹²⁰⁰

V zgodovinskih učbenikih se pojavlja raznovrstno slikovno gradivo. Trojar deli slikovno gradivo na:

1. "dokumentarne realistične slike in fotografije,
2. slikovne rekonstrukcije zgodovinskih objektov in situacij,
3. abstraktne shematske slike in diagrame."¹²⁰¹

Štefan Trojar razvršča pojasnila k slikam v tri temeljne skupine:

1. "Neposredni komentar k vsebini slike, k njenemu nastanku in k njenemu umetniškemu in estetskemu pomenu /.../.
2. Obrazložitev ali problematizacija širših vprašanj, ki so neposredno ali posredno povezana s pojavom ali procesom, ki ga predstavlja ta slika /.../.
3. Široka vprašanja, aktualizacije ali obrazložitve, ki jih spodbudi slika glede na osnovne značilnosti določenega zgodovinskega obdobja in dežele /.../."¹²⁰²

"Najbolj naravno in samostojno odkrivajo učenci zgodovino preko slik po induktivni poti. To pomeni, da se pojavijo slike že na začetku spoznavnega procesa. Posamična slika na začetku pridobivanja nove snovi ima predvsem motivacijsko ali ogrevalno vlogo. /.../ Dve uvodni primerjalni sliki pa odpirata probleme ali kontrastirata /.../. Pri induktivno zasnovani poti se v polni meri pokaže samostojnost učencev pri odkrivanju vsebine in pomena slike. Takšen učni postopek sprosti ustvarjalno iskanje učencev in njihovo zainteresiranost za tematiko. /.../ Bolj pogosto pa imajo slike pri pouku zgodovine sekundarno vlogo in kot dopolnilno ali dokazno gradivo k razlagi ali k besedilu učbenika. V takšnih učnih situacijah je njihova uporaba in predelava manj temeljita in krajša. /.../ Tu gre za deduktivno vlogo slike."¹²⁰³

Problematika slikovnega gradiva vključuje tudi izbor le tega, še posebej če upoštevamo, da ima slikovno gradivo navadno večji učinek na učence kot pisani teksti. V povezavi s tem je problem avtentičnosti slikovnega gradiva – tudi slikovno gradivo lahko pripomore k izkrivljanju določenega zgodovinskega dogajanja.¹²⁰⁴

Učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja, četrti učbenik iz leta 1934 in učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja ne vsebujejo nobenega slikovnega gradiva. Za šesti razred osnovne šole iz leta 1962 sem

¹¹⁹⁹ POLJAK, Vladimir (1974), *Didaktika*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 61.

¹²⁰⁰ JURMAN, Benjamin (1999), *Kako narediti dober učbenik na podlagi antropološke vzgoje*, Ljubljana: Jutro, str. 80.

¹²⁰¹ TROJAR, Štefan (1996), *Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega slikovnega prikazovanja*, 2. del, v: *Zgodovina v šoli*, št. 4, str. 29.

¹²⁰² Ibid., str. 30.

¹²⁰³ Ibid., str. 31.

¹²⁰⁴ JOCKHECK, Lars (2002), »Inszenierte Wahrheit« - Der Krieg im Bild / Bilder vom Krieg, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 10, str. 612-616.

razpolagala samo z učbenikom, ki je bil izdan kot skripta, ker rokopis tedaj še ni bil v celoti pripravljen za natis, tako da tudi v tem učbeniku ni nobenega slikovnega gradiva.

Slikovno gradivo v izbranih učbenikih, ki so izšli do leta 1990, služi izključno ilustrativnim namenom oziroma prikazovanju in šele sodobni učbeniki zgodovine za osnovno šolo vključujejo te vrste gradivo kot dokaz za zgodovinsko dogajanje ter zahtevajo od učencev kritično obravnavo in analizo.

Analize slikovnega gradiva sem se lotila na podlagi Trojarjeve delitve slikovnega gradiva, zato jo podajam v treh sklopih.

Dokumentarne realistične slike in fotografije

V skupino dokumentarnih realističnih slik in fotografij sodijo realistično in dokumentarno narisane slike ali fotografije arheoloških najdb, zgodovinskih kulturnih spomenikov, portreti političnih osebnosti določene dobe in drugih zgodovinskih objektov ali subjektov. "Te ilustracije naj bi bile predvsem resnični posnetki razmer in situacij iz družbene preteklosti."¹²⁰⁵ Svojo dokazno moč v smislu zgodovinskih virov utrdijo zlasti tiste slike, katerih vsebino potrjujejo tudi pisani viri. Takšni slikovni zgodovinski viri so najbolj pogosto vključeni v tradicionalne učbenike zgodovine.¹²⁰⁶

"Realistične slike so metodično koristne zlasti za prikazovanje tistih zgodovinskih pojavov in procesov, ki si jih učenec ne zna predstavljati glede na njegove izkušnje iz vsakdanjega življenja. Največkrat velja to za zgodovinske podobe ali situacije iz starejših obdobij, marsikdaj pa nimajo učenci nazornih predstav tudi o posebnih razmerah in o makro družbenih pojavih iz moderne zgodovine. Za ilustracijo modernih makro družbenih razmer in organizmov /.../ pa uporabljamo kombinacije realističnih slik z raznovrstnimi shematskimi simbolnimi podobami, diagrami in podobno."¹²⁰⁷

Ena od možnosti za motivacijo učencev in spodbujanje njihovega zanimanja za zgodovino je delo s fotografijami. Danijela Trškan ugotavlja: "Fotografije predstavljajo /.../ še posebej za 20. stoletje glavno ilustracijsko gradivo, ki se uporablja pri vpeljevanju v novo učno snov, pri obravnavanju učne snovi in pri ponavljanju. Vendar pa se fotografije lahko uporabljajo tudi kot vir informacij in kot vir aktivnega dela učencev. Učenci se pri uporabi fotografij naučijo natančnega opazovanja, analiziranja, prepoznavanja sporočila fotografije, pomena in uporabnosti ter tudi kritičnega pogleda do fotografij. Vprašanja, ki se lahko postavijo /.../, se ne nanašajo samo na vsebino in opis slike, ampak tudi na avtorja, sporočilo in vrednost fotografije."¹²⁰⁸

Učbeniki iz leta 1934 vsebujejo predvsem slikovno gradivo, ki predstavlja fotografije zgodovinskih stavb, predmetov, umetniških upodobitev posameznih zgodovinskih osebnosti, pa tudi fotografijo jugoslovanskega kralja Aleksandra I. Slikovno gradivo je vpleteno v tekst in ga smiselno dopolnjuje. Vsaka slika ima svojo številko in razlago kaj predstavlja. Gre za fotografije arheoloških predmetov, izkopanin, zgodovinskih oseb, fotografije krajev, kjer so potekala arheološka izkopavanja, zgodovinskih stavb in notranjih prostorov (npr. Donja in

¹²⁰⁵ TROJAR, Štefan (1996), Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega slikovnega prikazovanja, 2. del, v: *Zgodovina v šoli*, št. 4, str. 29.

¹²⁰⁶ Ibid.

¹²⁰⁷ Ibid.

¹²⁰⁸ TRŠKAN, Danijela (2002), Uporaba fotografij za obravnavo nove učne snovi pri pouku zgodovine, v: *Zgodovina v šoli*, št. 4, str. 5.

izkopanine mostišč, vogal rimskega kastela Mogorjela ob dolnji Neretvi pri Čapljini, kolesnice rimske ceste v Vrbaški banovini, Begova džamija v Sarajevu, notranjost Frederikovega dvorca Swanssouci v Potsdamu, vojvodski prestol na Gosposvetskem polju) in fotografije likovnih del, ki prikazujejo posamezne osebnosti ali zgodovinske dogodke (Mona Lisa, guslar prve srbske vstaje Filip Višnjić, Peter Zrinjski, Preseljevanje Srbov – P. Jovanović.). V učbenikih iz leta 1934 med slikovnim gradivom izstopa predvsem število slik, ki prikazujejo posamezne zgodovinske osebnosti. Med temi fotografijami jih 21 prikazuje srbske zgodovinske osebnosti, 9 jih prikazuje osebnosti iz zgodovine drugih južnoslovanskih narodov in 10 jih predstavlja osebnosti iz obče zgodovine. Več kot polovica slikovnega gradiva, ki predstavlja portrete zgodovinskih osebnosti, je torej namenjena Srbom.

Drugi učbenik iz leta 1963 uvaja novost v slikovno gradivo in sicer vključuje tudi karikature iz preteklosti, ki so zaradi humorja pomemben motivacijski element za učence. Posebnost tega učbenika so celo stran obsegajoče barvne fotografije umetniških slik, ki se pojavljajo na koncu posameznih tematskih sklopov ali pa v sredini (npr. na koncu vsebinskega sklopa s tematiko francoske revolucije: *Dürer, Modrijan; Rubens, Snemanje s križa, Naskok na bastijo, Goya, Streljanje upornikov v madridu 1809*). Vsako umetniško sliko spremlja kratek komentar, ki vsebuje ime avtorja umetniškega dela, naslov dela, razlago zgodovinskega dogodka ali zgodovinske osebnosti, ki je prikazana ter umetnostno-zgodovinsko razlago npr. uporabe svetlobe in sence na sliki ali drugih umetniških učinkov. To pa ni edino slikovno gradivo, saj se med tekstom samim pojavljajo še slike v manjšem formatu in v črno-beli tehniki. V učbeniku je slikovnega gradiva v celoti gledano veliko in skupaj z zemljevidi zavzema več kot polovico učbenika. Tretji učbenik iz leta 1966 vključuje malo manj slikovnega gradiva, pri čemer prevladujejo fotografije političnih dogodkov in fotografije iz druge svetovne vojne. Gradivo je v celoti v črno-beli tehniki. V primerjavi z učbenikom iz leta 1963 je učbenik iz leta 1966 dosti revnejši kar se slikovnega gradiva tiče.

Učbeniki iz 80-ih let 20. stoletja vključujejo slikovno gradivo v črno-beli tehniki. Slikovno gradivo se smiselno vključuje v tekstovno gradivo in je označeno s kratkimi komentarji. Namen slikovnega gradiva je prikazovanje določenih zgodovinskih zgradb, osebnosti ali dogodkov.

Sodobni učbeniki obeh založb se glede slikovnega gradiva bistveno razlikujejo od predhodnikov predvsem v živahnih in močnih barvah, kvalitetnih barvnih fotografijah, zaradi česar so privlačni za oko in kar kličejo k temu, da jih prelistamo. V nekaterih učbenikih (npr. sodobni učbenik DZS) zavzema slikovno gradivo in zemljevidi skupaj tudi več kot polovico učbenika, v drugih pa malo manj. Približno enako razmerje najdemo že v vseh učbenikih iz 80-ih let. Razlika med starejšimi in mlajšimi učbeniki je predvsem v tem, da je v mlajših slikovno gradivo bolj pestro in raznoliko, tako da si bralec že samo na podlagi prebiranja slikovnega gradiva pridobi veliko informacij o določenem zgodovinskem obdobju, kar pa za starejše učbenike ne bi mogli reči. Slikovno gradivo v sodobnih učbenikih spremlja komentar, ki je ponekod v barvnih okencih, s čimer je poskrbljeno za estetski izgled učbenikov. V sodobnih učbenikih najdemo tudi karikature, ki predstavljajo pomembno popestritev in vnos humoristnih elementov. Sodobni učbeniki DZS (razen učbenika za sedmi razred) so zasnovani tako, da slikovno gradivo spremljajo naloge, ki zahtevajo ponekod analitično obdelavo slikovnega gradiva, drugod pa razmislek o dogodkih na podlagi katerih je slikovno gradivo nastalo. Slike niso več samo v funkciji prikazovanja, temveč imajo funkcijo dokazovanja in spodbujanja miselnih procesov. Na ta način slike same postanejo vir novih informacij in niso več le v vlogi potrjevanja informacij, ki so že vsebovane v tekstovnem gradivu.

Slikovne rekonstrukcije zgodovinskih objektov in situacij

Konstruktivsko domiselne in estetsko učinkovite ter strokovno preverjene slikovne rekonstrukcije zgodovinskih objektov ali razmer se pojavljajo v modernih učbenikih. Pri rekonstrukcijah je poleg estetskega potrebno upoštevati tudi vidik zgodovinske točnosti. "Estetska stran upodobitve je sicer metodično dragocena, vendar nima primarne vloge. Prvenstveno vlogo pa dobi umetniška stran slik takrat, ko spoznavajo učenci oblikovno nov stil življenja, oblikovanje novega umetniškega sloga ali pri predstavitvi kulturnih značilnosti določene civilizacije /.../."¹²⁰⁹

Risbe rabijo za poudarjanje posameznosti, če nista dovolj učinkovita ne ilustrativni izraz fotografije ne ilustrativni prikaz slike. Skice uporabljamo predvsem za ilustriranje osnovnih podatkov.¹²¹⁰

Od učbenikov iz leta 1934 vsebuje slikovne rekonstrukcije le prvi učbenik, ki obravnava antiko, ostali učbeniki pa takšnega slikovnega gradiva ne vsebujejo. Gre za naslednje gradivo: risba mamuta, risba umetniško izdelanih fibul, risba prazgodovinske vasi na koleh, risba piramid in sfinge, pročelja egipčanskega templja v Luksoru, babilonskega stolpa in asirskih spomenikov, semiramidinih visečih vrtov, akropole in trga v Atenah, Perikleja, Jupitrovega svetišča na Kapitolu, borbe z zvermi v cirkusu, avarskega ringa, papeža Gregorja VII., viteza, frančiškana in Hagije Sofije.

Učbenik iz leta 1963 vsebuje preproste skice in slikovne rekonstrukcije na več mestih in na različno tematiko. Gre npr. za prikaz naskoka na bastijo, prikaz bastije, Karadžordža, napada hajduka Veljka na turški tabor, skico čele kule itd. Učbenik, ki je izšel leta 1966 za osmi razred pa skic in preprostih sličic ne vključuje.

Učbeniki iz 80-ih let se poslužujejo slikovnih rekonstrukcij le izjemoma, večinoma za prazgodovinsko obdobje oziroma za zgodnje antično obdobje.

Sodobni učbeniki obeh založb se poslužujejo barvnih rekonstrukcij zgodovinskih dogodkov in objektov zlasti, ko gre za starejša obdobja od prazgodovine do srednjega veka. Te rekonstrukcije so za oko privlačne in lepe, vendar se jih avtorji učbenikov poslužujejo samo na tistih mestih, kjer ni možno prikazati drugega slikovnega gradiva, ki bi potrjevalo in prikazovalo določeno vsebino. Avtorji učbenikov dajejo dokumentarnim fotografijam prednost pred slikovnimi rekonstrukcijami.

Abstraktne shematske slike in diagrami

"Shematske demonstracijske slike v obliki raznovrstnih modelov, miselnih vzorcev, grafikonov, simbolnih slik itd., rabijo kot ogrodje za obrazložitev in utrjevanje velikih družbeno političnih sistemov. /.../ Takšni simbolni znaki v obliki miselnih vzorcev ali modelov preoblikujejo konkretno realnost v simbolne slike in izpostavljajo predvsem notranjo strukturo in bistvenost slikovnomiselnega sporočila."¹²¹¹ V to skupino sodijo tudi tabelarični

¹²⁰⁹ TROJAR, Štefan (1996), Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega slikovnega prikazovanja, 2. del, v: *Zgodovina v šoli*, št. 4, str. 29.

¹²¹⁰ POLJAK, Vladimir (1974), *Didaktika*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 61.

¹²¹¹ TROJAR, Štefan (1996), Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega slikovnega prikazovanja, 2. del, v: *Zgodovina v šoli*, št. 4, str. 29.

prikazi. Z grafikoni prikazujemo razne odnose, smeri razvoja, primerjave. Sheme večinoma rabijo za poenostavljanje zapletenih podatkov.¹²¹²

Shematične strukturne karte lahko ustvarjajo potvorjene in netočne predstave in ekstremno posodobljene slike družbene preteklosti.

Učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja ne navajajo nobenega slikovnega gradiva, vključujejo pa zelo enostavne grafične prikaze rodovnikov vladarskih evropskih družin. Gre za rodovnik Karolingov, Saških vladarjev (Otoningov), Hohenstaufov in Babenbergov, Habsburžanov in Habsburško-Lotarinške rodbine.

Shematskih slik in diagramov v učbeniku iz leta 1934 ne najdemo.

V učbenikih iz obdobja od 60-ih let 20. stoletja dalje so novost časovni trakovi, ki učencem olajšajo časovne predstave. So bolj pregledni kot kronološke razpredelnice v starejših učbenikih, dogodki so bolj plastično prikazani in omogočajo lažjo orientacijo v času in boljše pomnenje historičnih podatkov. Časovni trakovi spretno izkoriščajo barvno tehniko prikaza, kar še pripomore k njihovi privlačnosti za oko.

Prvi uvaja shematske slike in diagrame drugi učbenik iz leta 1963. Gre npr. za shematski prikaz in diagram stanov v absolutistični državi, prikaz daljave, ki so jo za isto ceno prevozila tri prometna sredstva, prikaz kapitalističnega izkoriščanja delavcev, prikaz organizacije I. internacionale, prikaz narodne sestave avstrijskega cesarstva, prikaz položaja slovenskih kmetov, rast števila industrijskih podjetij v Srbiji, prikaz kartelov in koncernov, prikaz napredka tehnike, razvoja prometnih sredstev, vojne industrije in drugih tehničnih odkritij itd. Shematski prikazi se smiselno vključujejo v tekstovno gradivo v učbeniku, ga povzemajo in bolj plastično podajajo. Poslužujejo se grafov, puščic, prikaza deležev v krogu in drugih elementov. Nekateri prikazi spominjajo na današnje miselne vzorce in bistveno olajšajo razumevanje težjih delov besedila. Drugi učbenik iz leta 1963 v celoti gledano izstopa od drugih učbenikov socialističnega obdobja po svoji modernosti, grafični dodelanosti in obilju slikovnega gradiva najrazličnejših vrst, še zlasti pa v obilici shematskih slik in diagramov. Slednjih je v tem učbeniku celo več, kot jih najdemo v učbenikih iz leta 2003 in 2004. Zanimivo je, da tretji učbenik iz leta 1966 za osmi razred grafičnih prikazov sploh ne vključuje.

Učbeniki iz 80-ih let 20. stoletja se poslužujejo grafičnih prikazov dosti manj kot velja za učbenik iz leta 1963. Gre pa npr. za časovni trak, prikaz razvoja trgovine od blagovne menjave do denarne, sužnjelastniško piramido, ureditev pridvornega gospodarstva, natriletno kolobarjenje itd.

Grafični prikazi so v večji meri zastopani v sodobnih učbenikih obeh založb. Ti prikazi so narejeni v barvah in se nanašajo na prikaz družbe ali družbenih razmerij v posameznih obdobjih, časovnih trakov, organizacijskih shem, grafičnih prikazov demografskih in gospodarskih podatkov. Četrty sodobni učbenik Modrijana ima strani, ki označujejo nov tematski sklop sestavljene iz časovnega traku, na katerem so opredeljeni bistveni dogodki, ki jih potem tematski sklop podrobneje obdela. Gre za zanimivo potezo, ki povečuje preglednost učbenika in časovno-prostorsko predstavljivost.

¹²¹² POLJAK, Vladimir (1974), *Didaktika*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 61.

Vprašanja in naloge

Vprašanja in naloge v učbenikih so pomembne, saj omogočajo aktivne metode pouka in navajajo učence na samostojno učenje in raziskovanje preteklosti ter razmišljanje o njej. Zanimalo me je, kakšna vprašanja so navedena v učbenikih in kakšne naloge. Ali vključujejo učbeniki tudi navedbe virov in literature, ki usmerjajo učence k nadaljnjemu raziskovanju posamezne teme.

Nalog in vprašanj ne najdemo v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja, iz leta 1934 in v učbenikih iz 40-ih let 20. stoletja.

Učbeniki iz 60-ih let 20. stoletja vključujejo v okviru vsake teme na koncu tudi rubriko z vprašanji, ki se v nekaterih imenuje *Vprašanja*, v učbeniku iz leta 1962 pa *Ponovimo!* Drugi učbenik iz leta 1963 na enem samem mestu vprašanjem dodaja tudi rubriko z naslovom *Naloga*, ki od učencev zahteva, da sestavijo skico tovarn v njihovi občini. Rubrike z vprašanji vključujejo od enega do šest vprašanj, prvi učbenik iz leta 1962 pa tudi več in ponekod namesto vprašanj navaja zgolj podteme, ki naj bi jih učenci obnovili. Vprašanja, ki jih vključujejo učbeniki iz 60-ih let so večinoma ponovitvene narave, nekatera zahtevajo zgolj obnovitev informacij, druga pa težijo tudi k vzročno posledičnem mišljenju in primerjavam.

Učbeniki iz 80-ih let 20. stoletja vsi vsebujejo rubriko z vprašanji, ki sledi večinskemu pripovednemu delu vsake teme. Ta rubrika se ponekod imenuje *Ponovi*, v prvem učbeniku iz leta 1985 pa nima imena in je nakazana zgolj grafično z debelimi pikami pred vprašanji. Rubrika v vseh teh učbenikih vključuje vprašanja za ponovitev snovi, ki je podana v posamezni temi. Število vprašanj je različno in ponekod presega število 10. Vsi trije učbeniki pa poleg vprašanj na koncu tem z debelimi pikami označujejo tudi vprašanja in naloge na začetku ali koncu nekaterih podtem. Vprašanja so ponovitvene narave, naloge pa se nanašajo na obiskovanje muzejev, branje zgodovinske čitanke, branje kart v atlasu in učbeniku in iskanje krajev ter historičnih podatkov v njih.

Sodobni učbeniki DZS so vsi razen drugega sodobnega učbenika DZS zasnovani na tak način, da pripovedni vsebini, ki vsebuje tekste, slikovno gradivo in rubriko *Novi pojmi*, dodajajo pod črto rubriko *Razmisli*. Ta vključuje slikovno gradivo, zelo kratke razlage, kratke odlomke iz zgodovinskih virov ali literarnih del, številne podatke, historične karte, grafikone in vprašanja za učence. Vprašanja niso namenjena spominskim miselnim funkcijam, ampak zahtevajo od učencev empatijo v zgodovinsko dogajanje, kritično razmišljanje o zgodovinskih dogodkih in njihovih posledicah, razumevanje občutkov in odločitev ljudi v preteklosti (ne samo posameznikov, temveč tudi širših družbenih skupin), primerjavo zgodovinskih dogodkov med seboj, vzročno-posledično razmišljanje. Vprašanja se smiselno povezujejo s slikovnim gradivom in z zgodovinskimi kartami, ki so podane zraven ter se nanje nanašajo. Vsebinski sklop *Prva svetovna vojna* na primer vključuje v prvem delu vprašanja: “Zakaj so bili Nemci nezadovoljni s tako ureditvijo sveta? Kaj so kolonije prinesle evropskim industrijskim velesilam? Kako je industrijska revolucija vplivala na način in kakovost življenja? kateri dve skupini držav v Evropi sta se oblikovali pred prvo svetovno vojno in katere države so jima pripadale? Katera država je lahko izbirala, na kateri strani se bo vojskovala? Kaj je vplivalo na njeno odločitev? Kakšni so bili občutki vojakov na frontah? Da se borijo z vsem srcem za pravično stvar, domovino? Ali nemoč pri odločanju o lastnem življenju in življenju svoje družine? Do kakšnega načina vojskovanja je prišlo? Kako je tehnološki napredek vplival na

*spremembo vojskovanja?*¹²¹³ Naloge v učbeniku zahtevajo od učencev, da razmislijo o slikovnem gradivu, primerjajo posamezne zgodovinske dogodke, analizirajo tekst, ocenijo podatke v tabeli ali grafu. Vse naloge se nanašajo na določene miselne procese, ki jih skušajo sprožiti pri učencih. V celoti gledano so rubrike *Razmisli* domiselno oblikovane in zahtevajo od učencev aktivno učenje zgodovine. Te rubrike so obsežne in ponekod zavzemajo enako število strani kot pripovedni tekst izven te rubrike, ponekod pa malo manj. Zaradi obsežnosti in zasnove tistega dela učbenikov, ki zahteva aktivno učenje učencev, lahko ugotovimo, da gre za podelovne učbenike.

Drugi sodobni učbenik DZS je v primerjavi z zgornjimi tremi dosti slabši, saj v posamezni podtemi pripovednemu tekstu in slikovnemu gradivu ter rubriki *Novi pojmi* dodaja le še rubriko *Preudarite*, ki je kratka in vključuje le nekaj vprašanj oziroma nalog, ki vključujejo miselne procese, za vsako podtemo. V tej rubriki so vprašanja, ki se nanašajo na pripovedni tekst. Ta zavzema večino učbenika, najdemo pa tudi vprašanja, na katere na podlagi snovi, ki je v učbeniku, ne moremo odgovoriti. Vprašanja preverjajo splošno razgledanost učencev, pomnjenje podatkov, ki so v učbeniku, pa tudi višje miselne procese kot so primerjanje, razmišljanje o vzročno-posledičnih zvezah.

V primerjavi s sodobnimi učbeniki DZS, ki so zasnovani kot delovni, so sodobni učbeniki založbe Modrijan podelovni. Vsaka podtema se konča z rubriko, ki vključuje vprašanja in naloge za učence. Ta rubrika se v dveh učbenikih imenuje *Ponovi, razmisli, odgovori*, v preostalih dveh pa sploh nima imena in je samo grafično nakazana s črto oziroma barvnim okvirjem z vprašajem. Rubrika je kratka in vključuje v prvem Modrijanovem učbeniku samo dve to tri vprašanja oziroma naloge, v ostalih učbenikih pa je teh vprašanj ali nalog več, lahko tudi šest. Vprašanja se nanašajo deloma na ponovitev snovi, ki je podana v učbeniku. To velja zlasti za prvi in drugi sodobni učbenik DZS, medtem ko je zahtevnost vprašanj v tretjem in četrtem sodobnem učbeniku DZS višja in zahteva tudi višje miselne procese, kot je vzročno-posledično razmišljanje, preverjata splošno razgledanost učencev. Naloge v učbenikih DZS se mešajo z vprašanji in se nanašajo izključno na miselne procese, kot so opisovanje določenih zgodovinskih dogodkov, primerjave in navajanje dokazov za posamezno trditev. Pri vsem tem pa je potrebno upoštevati, da vsakega od učbenikov založbe Modrijan in DZS v učnem kompletu dopolnjuje tudi delovni zvezek z nalogami in vprašanji, ki se navezuje na ustrezajoč učbenik.

Primerjava notranje strukture slovenskih osnovnošolskih učbenikov zgodovine

Značilno za vse izbrane učbenike je, da vključujejo kazalo bodisi na začetku ali na koncu knjige, sicer pa se v notranji strukturi precej razlikujejo. Učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja in iz leta 1934 so bolj podobni kroniki kot učbeniku, saj ne vsebujejo nobenih posebnih didaktičnih elementov. V učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja najdemo kronološki povzetek dogodkov po letnicah, kakršnega najdemo tudi v učbenikih iz 40-ih let 20. stoletja. Kasneje so kronološke razpredelnice izginile iz izbranih učbenikov, njihov naslednik pa je časovni trak, katerega najdemo v socialističnih učbenikih iz 60-ih in 80-ih let 20. stoletja ter v sodobnih učbenikih obeh založb. Razlika med časovnim trakom in kronološko preglednico je bistvena, saj preglednica v izbranih učbenikih našteva veliko število političnih dogodkov po letnicah,

¹²¹³ DOLENC, Ervin, GABRIČ, Aleš, RODE, Marjan (2003), *20. stoletje. Zgodovina za 8. razred osemletke in 9. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 8-11.

medtem ko se časovni trakovi v sodobnih učbenikih omejujejo le na najpomembnejše dogodke ali zgodovinske pojave in poleg besedne predstavitve pomenijo tudi slikovno, ki ima lahko velik učinek na učence. V učbenikih iz 60-ih in 80-ih let najdemo tudi povzetke besedil na koncu tem ali podtem, v sodobnih učbenikih pa takšnih povzetkov ne najdemo več. Sodobni učbeniki so jih nadomestili z vprašanji, ki so namenjena ponovitvi snovi, kar pomeni, da morajo učenci v bistvu sami izdelati povzetke. Od leta 1963 se v izbranih učbenikih pojavijo razlage novih pojmov v slovarčkih, katere najdemo v vseh učbenikih, ki so izšli od leta 1963 pa vse do najsodobnejših. Sodobni učbeniki ponujajo zanimive rubrike, kakršnih v starejših izbranih učbenikih ne najdemo. Didaktično gledano so zato sodobni učbeniki tudi najbolj izpopolnjeni in precej boljši od vseh ostalih starejših izbranih učbenikov. Nekateri Modrijanovi sodobni učbeniki imajo rubriko, v kateri so podane zanimive informacije, ki se nanašajo na posamezno podtemo. Gre za izjemno zanimivo zastavljeno poglobljeno rubriko, ki pritegne zanimanje učencev zaradi posebnosti in nenavadnosti informacij, ki jih navaja. Nekateri sodobni učbeniki založbe Modrijan in DZS vključujejo kratke izbrane tekste, ki so namesto v čitanko vključeni že v sam učbenik. Gre za odlomke iz zgodovinskih virov in literarnih del, ki so primerni kot samostojno branje, kot uvodna motivacija, včasih pa zahtevajo tudi učiteljevo dodatno razlago. V čitankah in zbirkah virov iz socialističnega obdobja so bili teksti precej obsežni, v sodobnih učbenikih pa gre izključno za kratke tekste, kar ugodno vpliva na motivacijo učencev za branje.

Med slikovnimi elementi učbenikov so me posebej zanimali zemljevidi. Največ kart najdemo v sodobnih učbenikih obeh založb (razen v obeh prvih učbenikih) ter v učbeniku iz leta 1963 in 1966. Manj kart najdemo v učbenikih iz 80-ih let 20. stoletja. Učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja, iz leta 1934 in iz 40-ih let 20. stoletja zemljevidov sploh ne vključujejo. V učbenikih iz 60-ih in 80-ih let 20. stoletja so zemljevidi v črno-beli tehniki, nekateri z dodano tretjo barvo, ki preglednost kart poveča. Najbolj kvalitetno kartografsko gradivo najdemo v sodobnih izbranih učbenikih obeh založb. V zemljevidih sodobnih učbenikov pa najdemo tudi sporne podatke. Sodobna učbenika obeh založb za zgodnji srednji vek in slovansko poselitev Vzhodnih Alp navajata, da gre za poselitev naših – torej slovenskih prednikov. Sodobno slovensko zgodovinopisje zlasti Petra Štiha in Petra Vodopivca se s takšnimi predstavitvami ne strinja, iz česar lahko sklepamo, da sodobna učbenika ne upoštevata najnovejših dognanj zgodovinske znanosti in se držita določenih predstav o slovenski zgodovini, ki so veljale v šolski zgodovini (tudi v znanstveni) v preteklosti. Pri primerjavi zemljevidov, ki jih vključujejo učbeniki, je potrebno upoštevati tudi dejstvo, da so učbeniki nastali hkrati z zgodovinskimi atlasi, ki predstavljajo predvsem kartografsko gradivo iz vseh zgodovinskih obdobj.

Poleg zemljevidov me je zanimalo tudi drugo slikovno gradivo. Učbeniki iz leta 1934 vsebujejo predvsem slikovno gradivo, ki predstavlja fotografije zgodovinskih stavb, predmetov, umetniških upodobitev posameznih zgodovinskih osebnosti. Število slik, ki prikazujejo posamezne zgodovinske osebnosti po številu močno izstopa. Med temi slikami pa jih več kot polovica predstavlja portrete zgodovinskih osebnosti iz srbske zgodovine. Drugi učbenik iz leta 1963 uvaja novost v slikovno gradivo in sicer vključuje tudi karikature iz preteklosti, ki so zaradi humorja pomemben motivacijski element za učence. Posebnost tega učbenika so celo stran obsegajoče barvne fotografije umetniških slik, ki se pojavljajo na koncu posameznih tematskih sklopov ali pa v sredini in v katerih gre navadno za več umetniških slik. V učbeniku je slikovnega gradiva v celoti gledano veliko in skupaj z zemljevidi zavzema več kot polovico učbenika. Učbeniki iz 80-ih let 20. stoletja in učbenik iz leta 1966 vključujejo slikovno gradivo v črno-beli tehniki. Slikovno gradivo se smiselno vključuje v tekstovno gradivo in je označeno s kratkimi komentarji. Namen slikovnega

gradiva je prikazovanje določenih zgodovinskih zgradb, osebnosti ali dogodkov. V primerjavi z učbenikom iz leta 1963 pomenijo ti izbrani učbeniki v smislu slikovnega gradiva korak nazaj.

Sodobni učbeniki obeh založb se glede slikovnega gradiva bistveno razlikujejo predvsem v živahnih in močnih barvah, kvalitetnih barvnih fotografijah. V nekaterih učbenikih zavzema slikovno gradivo in zemljevidi skupaj tudi več kot polovico učbenika, v drugih pa malo manj. Približno enako razmerje najdemo že v vseh učbenikih iz 80-ih let. Razlika med starejšimi in mlajšimi učbeniki je predvsem v tem, da je v mlajših slikovno gradivo bolj pestro in raznoliko, tako da si bralec že samo na podlagi prebiranja slikovnega gradiva pridobi veliko informacij o določenem zgodovinskem obdobju, kar pa za starejše učbenike ne bi mogli reči. V sodobnih učbenikih najdemo tudi karikature, ki predstavljajo pomembno popestritev in vnos humornih elementov. V sodobnih učbenikih DZS slike niso več samo v funkciji prikazovanja, temveč imajo funkcijo podajanja novih informacij, dokazovanja in spodbujanja miselnih procesov.

Slikovne rekonstrukcije najdemo v prvem učbeniku iz leta 1934, v učbeniku iz leta 1963, v učbenikih iz 80-ih let 20. stoletja in v sodobnih učbenikih obeh založb. Ostali izbrani učbeniki slikovnih rekonstrukcij ne vsebujejo. Sodobni učbeniki obeh založb se poslužujejo barvnih rekonstrukcij zgodovinskih dogodkov in objektov zlasti, ko gre za starejša obdobja od prazgodovine do srednjega veka. Te rekonstrukcije so za oko privlačne in lepe, vendar se jih avtorji učbenikov poslužujejo samo na tistih mestih, kjer ni možno prikazati drugega slikovnega gradiva, ki bi potrjevalo in prikazovalo določeno vsebino. Avtorji učbenikov dajejo dokumentarnim fotografijam prednost pred slikovnimi rekonstrukcijami.

Abstraktne shematske slike in diagrame najdemo v učbenikih iz časa po drugi svetovni vojni. Največ jih je v učbeniku iz leta 1963 in v sodobnih učbenikih obeh založb. V učbenikih iz 60-ih in 80-ih let 20. stoletja so novost časovni trakovi, ki učencem olajšajo časovne predstave. So bolj pregledni kot kronološke razpredelnice v starejših učbenikih, dogodki so bolj plastično prikazani in omogočajo lažjo orientacijo v času in boljše pomnenje historičnih podatkov. Učbenik iz leta 1963 v celoti gledano izstopa od drugih učbenikov socialističnega obdobja po svoji modernosti, grafični dodelanosti in obilju slikovnega gradiva najrazličnejših vrst, še zlasti pa v obilici shematskih slik in diagramov. Slednjih je v tem učbeniku celo več kot jih najdemo v učbenikih iz leta 2003 in 2004. Nekateri prikazi v učbeniku iz leta 1963 spominjajo na miselne vzorce in bistveno olajšajo razumevanje težjih delov besedila. Učbenik iz leta 1963 je edini iz socialističnega obdobja, ki se ponaša z bogatim grafičnim gradivom, v ostalih pa najdemo le časovni trak. Zanimivo je, da najdemo miselne vzorce v učbeniku iz leta 1963, v sodobnih učbenikih obeh založb pa ne. Grafični prikazi so v sodobnih učbenikih obeh založb narejeni v barvah in se nanašajo na prikaz družbe ali družbenih razmerij v posameznih obdobjih, časovnih trakov, organizacijskih shem, grafičnih prikazov demografskih in gospodarskih podatkov. Četrty sodobni učbenik Modrijana ima tudi strani, ki označujejo nov tematski sklop, sestavljene iz časovnega traku, na katerem so opredeljeni bistveni dogodki, ki jih potem tematski sklop podrobneje obdela. Gre za zanimivo in pohvale vredno potezo, ki povečuje preglednost učbenika in časovno-prostorsko predstavljalivost.

V izbranih učbenikih najdemo tudi vprašanja in naloge, ki omogočajo aktivne metode pouka in navajajo učence na samostojno učenje in raziskovanje preteklosti ter razmišljanje o preteklosti. Nalog in vprašanj ne najdemo v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja, iz leta 1934 in v učbenikih iz 40-ih let 20. stoletja. Učbeniki iz 60-ih let 20. stoletja pa že vključujejo v okviru vsake teme na koncu tudi rubriko z vprašanji. Te obsegajo od enega do šest vprašanj,

ki so večinoma ponovitvene narave. Učbeniki iz 80-ih let 20. stoletja vsi vsebujejo rubriko z vprašanji in nalogami, ki sledi večinskemu pripovednemu delu vsake teme. Vprašanja so ponovitvene narave, naloge pa se nanašajo na obiskovanje muzejev, branje zgodovinske čitanke, branje kart v atlasu in učbeniku, iskanje krajev ter historičnih podatkov na historičnih kartah. Sodobni učbeniki DZS so vsi razen drugega sodobnega učbenika DZS zasnovani kot delovni, saj v njih najdemo rubriko z vprašanji in nalogami, ki po obsegu dosega obseg pripovednega osrednjega učbeniškega besedila. Ta rubrika slikovno gradivo, zelo kratke razlage, kratke odlomke iz zgodovinskih virov ali literarnih del, številčne podatke, historične karte, grafikone, vprašanja in naloge za učence. Vprašanja niso namenjena spominskim miselnim funkcijam, ampak zahtevajo od učencev empatijo v zgodovinsko dogajanje, kritično razmišljanje o zgodovinskih dogodkih in njihovih posledicah, razumevanje občutkov in odločitev ljudi v preteklosti (ne samo posameznikov, temveč tudi širših družbenih skupin), primerjavo zgodovinskih dogodkov med seboj, vzročno-posledično razmišljanje. Vprašanja se smiselno povezujejo s slikovnim gradivom in z zgodovinskimi kartami, ki so podane zraven, ter se nanje nanašajo. Naloge v učbeniku zahtevajo od učencev, razmislijo o slikovnem gradivu, primerjajo posamezne zgodovinske dogodke, analizirajo tekst, da ocenijo podatke v tabeli ali grafu. Vse naloge se nanašajo na določene miselne procese, ki jih skušajo sprožiti pri učencih. Drugi sodobni učbenik DZS je v primerjavi z zgornjimi tremi dosti slabši in podoben učbenikom iz 80-ih let 20. stoletja.

V primerjavi s sodobnimi učbeniki DZS, ki so zasnovani kot delovni, so sodobni učbeniki založbe Modrijan poldelovni. Kljub temu pa imajo rubriko za vprašanja in naloge, ki so deloma ponovitvene narave, v tretjem in četrtem učbeniku pa zahtevajo tudi višje miselne procese, kot je vzročno-posledično razmišljanje in splošno razgledanost učencev. Pri vsem tem pa je potrebno upoštevati, da vsakega od učbenikov založbe Modrijan in DZS v učnem kompletu dopolnjuje tudi delovni zvezek z nalogami in vprašanji, ki se navezuje na ustrezajoč učbenik.

Razlogi za metodološke spremembe

Vpliv didaktike zgodovine

V 19. stoletju so bile zapostavljene pedagoško-psihološke strani učnega procesa. Tradicionalni učbeniki so bili predvsem zbirke učnega gradiva in so le v omejenem obsegu učence spodbujali k razmišljanju in problematizaciji pri domačem utrjevanju in ponavljanju snovi. Bili so skromno slikovno opremljeni in skoraj brez delovnih napotkov in elementov. Takšna didaktično-metodična zasnova učbenikov je prišla v vedno večje neskladje z naprednimi pedagoškimi zahtevami na prelomu iz 19. v 20. stoletje. Zahteve po zanimivem, dinamičnem in metodično pestrem pouku so postavljale v ospredje aktivno in samostojno delo učenca in zato tudi drugačne učbenike. Ti naj bi vsebovali poleg osnovnih informacij tudi slikovno gradivo in zgodovinske vire, kar bi omogočilo tudi samostojno delo učencev in aktivno opazovanje.¹²¹⁴

Na prelomu stoletja (iz 19. v 20.) se je v ZDA izoblikovala nova didaktična šola, ki je bila reakcija na staro šolo v vseh didaktičnih zahtevah. Poudarjala je načelo delovne, aktivne šole in funkcionalno nalogo pouka. Smisel teoretskih spoznanj je videla le v njihovih praktičnih

¹²¹⁴ TROJAR, Štefan (2000), Glavne značilnosti novejših učbenikov zgodovine, v: *Temeljne prelomnice preteklih tisočletij*, Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije, str. 315-321.

posledicah. Resničnost spoznanj pa je presojala po njihovi koristnosti za človeka.¹²¹⁵ Pragmatična miselnost je postala v ZDA najbolj vplivna, postopoma pa je postala tudi svetovno priznana. Predstavniki so kritizirali formalizem, življenjsko odmaknjenost evropske teoretske misli in kontemplativno iskanje večnih resnic. V delovni šoli naj prevlada spodbujanje k aktivnemu življenju namesto enciklopedičnega kopičenja informacij. Moderni delovni pouk naj bi spodbujal v učencih samostojnost in ustvarjalnost.¹²¹⁶

Tudi didaktično oblikovanje učbenikov je sčasoma prišlo pod **vpliv pragmatičnega naziranja**. Od učbenikov se je po novem pričakovalo, da usmerjajo k določeni dejavnosti, zato so postali učbeniki tudi delovne knjige, v katerih so bila tudi navodila učencem za delo in učenje. Pojavila so se tudi mnenja, da bi bilo potrebno učbenike odpraviti. Po drugi strani pa so se pričeli iskati novi načini oblikovanja in pisanja učbenikov. Izoblikovalo se je mnenje, da je za šolo pravzaprav potrebnih več različnih tipov učbenikov: učbeniki, ki razlagajo nove vsebine, učbeniki za poučevanje, pomožna in dopolnilna literatura. Posledično je nastala dilema ali je primerneje, da se za en predmet izda več vrst učbenikov ali naj bodo vidiki različnih tipov učbenikov združeni v eni knjigi. Te razprave o didaktičnem oblikovanju učbenikov so trajale vse do druge svetovne vojne.¹²¹⁷

V 60-ih in 70-ih letih 20. stoletja je didaktika teoretsko utemeljila **problemsko zasnovo tem**. Za družboslovne šolske predmete se je dobro uveljavil sistem problemskega pouka. Ta didaktični sistem razvija samostojno, ustvarjalno družbeno-kritično mišljenje učencev. Vzpodbuja pa tudi diskusijske, raziskovalne in druge aktivne metode in oblike pouka. Zgodovinske teme naj bi bile torej po možnosti problemsko zasnovane.¹²¹⁸

Štefan Trojar piše o pojavu delovnih in podelovnih učbenikov: "Po prvi svetovni vojni so se zlasti v ZDA in v nekaterih evropskih državah pojavili prvi modeli modernih učbenikov. Po drugi svetovni vojni pa so se raznovrstni delovni ali podelovni učbeniki na široko uveljavili pri raznih učnih predmetih. Takšni učbeniki so dobili novo pomembno metodično vlogo: postali so tudi spodbujevalci in metodični mentorji dinamičnega in aktivnega pouka ter samostojnega kreativnega učenja."¹²¹⁹ "Delovni učbeniki zgodovine so bližje duševnim dispozicijam učencev in omogočajo tudi bolj konkretno in intimno podoživljanje družbenih situacij v preteklosti. Njihovi raznovrstni slikovni elementi omogočajo nazorne predstave o preteklosti in sedanjosti, zainteresirajo učence za tematiko ter jih hkrati spodbujajo h kritičnemu mišljenju in samostojnemu učenju itd."¹²²⁰ Uveljavile so se tudi problemske teme, ki usmerjajo k samostojnejši interpretaciji zgodovine in k aktivnemu razgovornemu sodelovanju učencev pri pouku v razredu.¹²²¹ Tudi drugi sodobni avtorji poudarjajo pomen kritičnega razmišljanja in uporabe informacij, pomanjkljivosti učenja, ki temelji na memoriziranju podatkov in dajejo prednost analitičnim funkcijam pred spominskimi.¹²²²

Didaktična šola, ki se je najprej uveljavila v ZDA, je imela vpliv tudi na didaktiko v Evropi, kjer se je po drugi svetovni vojni izoblikovalo načelo, da so učbeniki temeljne šolske knjige,

¹²¹⁵ JURMAN, Benjamin (1999), Kako narediti dober učbenik na podlagi antropološke vzgoje, Ljubljana: Jutro, str. 33.

¹²¹⁶ TROJAR, Štefan (1993), Sodobni pogledi na pouk zgodovine: reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih, Ljubljana: DZS, str. 49-50.

¹²¹⁷ POLJAK, Vladimir (1974), *Didaktika*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 10-12.

¹²¹⁸ TROJAR, Štefan (1987), Zasnova zgodovinskih tem in načrtovanje pouka, v: *Zgodovinski časopis*, št. 3., str. 519.

¹²¹⁹ TROJAR, Štefan (2000), Glavne značilnosti novejših učbenikov zgodovine, v: *Temeljne prelomnice preteklih tisočletij*, Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije, str. 316.

¹²²⁰ Ibid., str. 316-317.

¹²²¹ Ibid., str. 315-321.

¹²²² MUMFORD, R.L. (1991), Teaching history through analytical and reflective thinking skills, v: *Social Studies*, št. 5, str. 191-195.

ki jih učenci skorajda vsakodnevno uporabljajo. Na podlagi tega so se izoblikovale zahteve, da učbeniki vsebujejo čimveč raznovrstnih dejavnosti, ki vključujejo senzorične, praktične, izrazne in miselne aktivnosti učencev. Od učbenikov se je zahtevalo, da imajo tudi delovni značaj, na podlagi katerega učenci dobijo tudi aplikativno, uporabno in funkcionalno znanje. Preko vnašanja številnih dejavnosti pa naj bi učbeniki učence tudi naučili učiti se, torej sposobnosti samoizobraževanja.¹²²³ Učenci naj bi pridobili delovne navade in razvijali samostojno mišljenje, sposobnosti povezovanja pridobljenega znanja in lastnih izkušenj, sposobnosti problemskega reševanja in odločanja ter se usposobili ne samo za individualno, temveč tudi za skupinsko delo.¹²²⁴

Danijela Trškan je nova spoznanja vnesla tudi v slovenski prostor in prikazala, katere so možnosti aktivne udeležbe učencev pri pouku zgodovine: biografija, avdioposnetek, povzetek knjige, graf, računalniški program, ustava, pogodba, pismo, debata, esej, družinsko drevo, zastava, intervju, iznajdba, zemljevid, muzejska razstava, ustna zgodovina, risanje, diskusija, album, plakat, raziskovalna naloga, igra vlog, kip, kratka zgodba, govor, časovni trak, videoposnetek, oglas, reklamni oglas, spomini, letak, poročilo, scenarij za igro, dnevnik, članek, zgodba, poročilo knjige, pesem, diskusija, intervju, ustno poročilo, izdelava prosojnice, powerpoint predstavitev, slušni posnetek, spletna stran, plakati, politične karikature, grafična predstavitev, model, razstavni pano ipd.¹²²⁵ Poudarila je tudi pomen nalog, ki imajo namen motivirati učence za aktivno delo in vzbujati radovednost za zgodovinska vprašanja, povečevati sposobnost življenja v preteklost, povezave preteklosti s sedanostjo, razvijati življenjske spretnosti. Učenci lahko preko nalog znanje povezujejo z resničnim življenjem, naloge pa zahtevajo razmišljanje in spodbujajo inovativnost učencev.¹²²⁶

Moderna didaktika pouka zgodovina poudarja **pomen izkustvenega učenja** preko različnih socialnih iger, ki poleg zgodovinskih znanj prispevajo tudi k pridobivanju socialnih znanj, izboljševanju komunikacije in socialne klime pri učencih. Poleg tega so različne igre tudi močan element motivacije za učence, saj na privlačen način preko igre posredujejo mnoga znanja.¹²²⁷

V okviru aktivne participacije učencev pri pouku zgodovine zahteva sodobna didaktika tudi **samostojno delo z zgodovinskimi viri**. V didaktični teoriji se je pogled na delo z viri spreminjal. Od začetka šestdesetih let se je didaktika zgodovine veliko posvečala delu z zgodovinskimi viri. To zanimanje je absolutiziralo kognitivno dimenzijo in je sčasoma izgubilo svojo privlačnost. V didaktiki so se odpirala nova spoznanja, ki so učencem omogočala, da zgodovino raziskujejo bolj samostojno in kreativno, hkrati pa se razvijajo emocionalno in pridobivajo občutek za smiselnost. Ta razvoj je pokazal tudi nevarnost, da bi se didaktika zgodovine preveč posvečala vprašanju metod, oziroma, da bi metode posredovanja znanja postale same sebi v namen. Če bi se npr. učenci ukvarjali izključno z oblačenjem in kuhanjem, kot so ga poznali stari Latini, to še ne bi vodilo k razvijanju

¹²²³ POLJAK, Vladimir (1974), *Didaktika*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 20.

¹²²⁴ TRŠKAN, Danijela (1997), *Pouk zgodovine v srednji mednarodni šoli v Ljubljani*, v: *Zgodovina v šoli*, št. 2, str. 32-39.

¹²²⁵ TRŠKAN, Danijela (2002), *Alternativno ocenjevanje pri zgodovini*, v: *Zgodovina v šoli*, št. 2, str. 5.

¹²²⁶ TRŠKAN, Danijela (2003), *Preverjanje in ocenjevanje znanja z avtentičnimi nalogami pri pouku zgodovine*, v: *Zgodovina v šoli*, št. 3-4, str. 31-37.

¹²²⁷ HERMANN, Gunnar (2004), *Lernspiele im handlungs- und erfahrungsorientierten Geschichtsunterricht*, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, str. 4-19.

historičnega mišljenja. Šele, ko učenci razvijejo lastni pogled in mnenje o načinu življenja, gospodarstva in družbenih struktur v zgodovini, govorimo tudi o historičnemu mišljenju.¹²²⁸

“Že leta 1964 je Josip Demarin zapisal: »Zgodovinsko gradivo, poljudno znanstveni odlomki zgodovinske vsebine in književnosti, literarno umetniški odlomki zgodovinskega značaja, vse vrste zgodovinskih dokumentov, kolikor so kot zgodovinski tekst iz psihološke in pedagoške strani pravilno izbrani, služijo kot trdna osnova za osvajanje, pojmovanje in ocenjevanje zgodovinskih dejstev, dogodkov in osebnosti. Delo s temi raznovrstnimi zgodovinskim teksti ustvarja med učenci razpoloženje, razvija v njih zanimanje za predmet, poživlja in osvetljuje zgodovinsko snov in nudi možnost za samostojno spoznavanje in proučevanje zgodovinskih dogodkov na gradivu, ki ga najdemo v zgodovinskem arhivu, muzeju ali knjižnici.«¹²²⁹

Mavricij Zgonik je v svojem didaktičnem priročniku v osemdesetih letih poudarjal obravnavo pisnih zgodovinskih virov, metodo grafičnega prikazovanja pri pouku zgodovine od učbenikov pa je zahteval, da vzpodbujajo učence k samostojnemu razglabljanju in sklepanju ter ponujajo bogato dokumentacijsko gradivo, ilustracije ter kot dodatek zgodovinsko čitanko, vključevanje pripovednih in umetniških sestavkov, “*življenjepisov pomembnih državnikov, izumiteljev, mislecev, borcev za napredne družbene pojave.*” Zavzemal se je tudi za programirane učbenike, v katerih so jasno razvidne *programirane sekvence in povratne informacije.*¹²³⁰

Usmerjenost v proučevanje zgodovinskih virov je po ugotovitvah didaktikov zgodovine pripeljala v monotonost pouka. Nemški didaktiki so ugotovili, da učenci grajajo neprestano delo s teksti pri pouku zgodovine, ki jih dolgočasi, hkrati pa čutijo manjko gradiva, ki bi jim v večji meri omogočalo konkretizacijo zgodovinskih situacij in osebnosti, povzetke in sinteze.¹²³¹

V metodiki zgodovine imajo danes še vedno pomembno mesto metode dela z zgodovinskimi viri, vendar se je spremenil pogled nanje. Medtem, ko je v sedemdesetih in osemdesetih letih prevladoval poudarek na delu s pisnimi zgodovinskimi viri v šolski zgodovini, pa je danes poudarek na delu s slikovnimi materiali.¹²³² Poleg tega Evelyn Vermeulen ugotavlja, da je za učence izrednega pomena, spoznati metode historičnega raziskovanja, ker se le tako lahko naučijo ločevati zgodovino od mitov, legend in pravljic.¹²³³ Štefan Trojar pa meni, da je treba pisne zgodovinske vire uporabljati za globinsko spoznavanje, problematizacijo, osmišljenje ali analizo političnih, gospodarskih in drugih sistemov ter političnih programov.¹²³⁴

Danijela Trškan ugotavlja, da se zgodovinska besedila lahko uporabljajo na dva načina. “Prvi način je iskanje podatkov iz virov. Pri tem načinu se besedila oz. pisni viri uporabljajo za opis in pripovedno opisovanje ali za razumevanje zgodovinskih dogodkov in različnih interpretacij

¹²²⁸ SAUER, Michael (2004), *Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht heute: Eine Bestandaufnahme und ein Plädoyer für mehr Pragmatik*, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, str. 218.

¹²²⁹ DEMARIN, Josip (1964), *Pouk zgodovine v osnovni šoli*, Ljubljana: DZS, str. 66, v: TRŠKAN, Danijela (2000), *Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine*, v: *Zgodovina v šoli*, št. 3-4, str. 3.

¹²³⁰ ZGONIK, Mavricij (1986), *Zgodovina v sodobni šoli*, Ljubljana: DZS, str. 140-163.

¹²³¹ SCHÜTZE, Friedhelm (2001), *Geschichte anders lehren?*, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 12, str. 721.

¹²³² SAUER, Michael (2004), *Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht heute: Eine Bestandaufnahme und ein Plädoyer für mehr Pragmatik*, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, str. 218.

¹²³³ VERMEULEN, Evelyn (2000), *What is progress in history?*, v: *Teaching History*, št. 98, str. 35-41.

¹²³⁴ TRŠKAN, Danijela (2000), *Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine*, v: *Zgodovina v šoli*, št. 3-4, str. 3.

o zgodovinskem dogajanju.”¹²³⁵ “Drugi način pa je ugotavljanje, kaj, zakaj in kako so zgodovinarji pisali o dogodkih. Pri tem je treba ugotoviti, ali je pisni vir zanesljiv in ali vsebuje osebno mnenje oz. pristranskost.”¹²³⁶

Po ugotovitvah Dragana Potočnika naj bi imelo uporabljanje pisanih virov pri pouku zgodovine “predvsem ilustrativno vrednost kot dopolnilo za ponazoritev, kot dodatno gradivo za oživitev pouka in podkrepitev zgodovinskih dejstev. Ob virih se učenci seznanjajo tudi z raziskovalnimi metodami in načinom interpretacije. Izbira pisanih virov je pestra: odlomki iz kronik, stare listine, odlomki iz mestnih knjig, izvlečki iz urbarjev, dopisi itd. Pomemben zgodovinski vir predstavljajo časniki in časopise.”¹²³⁷

Sodobna didaktika zgodovine ima deljeno mnenje o **delu s slikovnimi viri in o vnašanju slikovnega gradiva v pouk zgodovine in v učbenike**. Po eni strani npr. Friedhelm Schütze poudarja, da razvoj zgodovinskih predstav pri učencih ni pogojen zgolj s pestrim slikovnim gradivom, ampak tudi z razlagami zgodovinskih situacij. Prav razlage naj bi bile ključne pri zgodovinskem pouku.¹²³⁸ Tudi Ivo Rendić-Miočević svari pred preobličico slikovnega gradiva, ki po njegovem mnenju vodi v zanemarjanje abstraktnega mišljenja in osvajanje pojmov.¹²³⁹

Po drugi strani pa tudi didaktiki ugotavljajo, da slike obvladujejo naš svet. Vsaka kultura posreduje svoj svet misli skozi slike in simbole. Z njimi poskušajo ljudje izgrajevati svoj horizont pričakovanj in svoje predstave o svetu. Spomin na preteklost živi v slikah, prav tako kot dožemanje sedanosti in vizija prihodnosti.¹²⁴⁰ Različni avtorji so že v drugi polovici 20. stoletja ugotavljali, da se učenci veliko več naučijo iz slikovnega gradiva kot iz faktografskih podatkov. Slikovno gradivo naredi veliko večji vtis na otroke in odraščajočo mladino kot besede.¹²⁴¹

Štefan Trojar poudarja, da slikovno gradivo prispeva k boljši zapomnitvi učne snovi. “Raziskave so dokazale, da si učenci bolje zapomnijo informacije, kadar so te posredovane preko več čutil. Ko dobivajo učenci informacije samo ob poslušanju razlage, si zapomnijo samo 5-20% le-teh, kadar dobivajo informacije z opazovanjem slik ohranijo v spominu že 20-30%, kadar pa sprejemajo ista sporočila sočasno s poslušanjem razlage in z opazovanjem slik, si zapomnijo celo do 60% nove učne snovi.”¹²⁴² Vidna komponenta se je uveljavila zlasti po drugi svetovni vojni pod vplivom ameriške visokošolske didaktike in metodike.¹²⁴³

Poleg spoznanj o pomenu slikovnega gradiva za učenje je potrebno omeniti tudi razvoj fotografije, ki je “od 70-ih let 19. stoletja omogočila točne in dokumentarne statične slike o zgodovinskih razmerah.”¹²⁴⁴

¹²³⁵ TROJAR, Štefan (1995), Pomen in metodične značilnosti samostojnega dela učencev s pisnimi zgodovinskimi viri, v: *Zgodovina v šoli*, št.4, str. 53, v: TRŠKAN, Danijela (2000), Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine, v: *Zgodovina v šoli*, št. 3-4, str. 3.

¹²³⁶ TRŠKAN, Danijela (2000), Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine, v: *Zgodovina v šoli*, št. 3-4, str. 3.

¹²³⁷ POTOČNIK, Dragan (1999), Pisani viri in pouk zgodovine, v: *Pedagoška obzorja*, št. 1-2, str. 14.

¹²³⁸ SCHÜTZE, Friedhelm (2001), Geschichte anders lehren?, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 12, str. 723.

¹²³⁹ RENDIĆ-MIOČEVIĆ, Ivo (1989), *Didaktičke inovacije u nastavi povjesti*, Zagreb: Školska knjiga, str. 14-15.

¹²⁴⁰ WUNDERER, Hartman & CONRAD, Franziska (2000), *Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe II.*, Schwalbach: Wochenschau Verlag, str. 56.

¹²⁴¹ KÜPPERS, Waltraut (1978), Der Zugang des Schülers zum Geschichtlichen. Fakten und Interpretation, v: *Geschichtsunterricht ohne Zukunft? : Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, str. 30-50.

¹²⁴² TROJAR, Štefan (1996), Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega slikovnega prikazovanja, 1.del, v: *Zgodovina v šoli*, št. 3, str. 35.

¹²⁴³ Ibid., str. 32-38.

¹²⁴⁴ Ibid., str. 36.

Marina Tavčar Krajnc ugotavlja, da postajajo sodobni učbeniki v poplavi privlačnih in zanimivih publikacij (po obliki, barvi, strukturi, uporabi oblikovalskih spretnosti) praviloma vse privlačnejši za oko. Tovrstne spremembe ne dvigajo kvalitete po vsebinski plati, vendar so prilagoditve nujne, saj branje tekstov za mlajše najstniške generacije ni tisti način, ki bi ga najraje uporabljali za pridobivanje informacij. Praviloma namreč izjavljajo, da so jim vizualne informacije bližje in da jih raje uporabljajo. Čeprav strožja intelektualna načela nekaterim avtorjem celo preprečujejo, da bi obliki na račun vsebine dajali prednost, saj sodijo, da to pomeni neke vrste vdiranje načel pop kulture v znanost, pa se v učbeniških gradivih elementarne ravni izkazujejo kot koristna, saj po principu propagandnih načel predstavljajo neke vrste motiv, ki vodi posameznika in postopoma prerašča iz zunanje v notranjo motivacijo. V takem kontekstu dela z mlado generacijo, ki je najbolj podvržena vplivu ekonomske propagande, je uporaba propagandnih prijemov pri pisanju učbenikov bolj koristna kakor pa znanosti škodljiva.¹²⁴⁵

Štefan Trojar poudarja pozitiven vidik slikovnega gradiva in navaja, da barvne, likovno učinkovite in pregledne slike spodbujajo učence k učenju. "Slike zgodovinskih situacij so metodično pomembne zato, ker oblikujejo podrobne, dolgotrajnejše in nazorne predstave učencev, hkrati pa spodbujajo tudi pedagoge k bolj nazorni in slikoviti pripovedi, pa tudi k bolj konkretnim vprašanjem. /.../ Metodično so zelo učinkovite tudi sistemske in zaporedne ilustracije. Verige dobro izbranih slik dokazujejo in osmislijujejo posamezne etape zgodovinskih procesov. Primerjalne slike kažejo hkrati zgodovinske razvojne korenine, pa tudi kakovostne razlike med razvojnimi etapami."¹²⁴⁶

Po ugotovitvah Trojarja imajo slike čustveni vpliv in sugestivnost. Pri uporabi slik naj bi učenci razmišljali tudi o kompoziciji slik, o njihovih vsebinskih podrobnostih, o njihovih estetskih značilnostih, pa tudi o načinu upodobitve. S tem razvijamo pri učencih tudi kulturno estetsko doživetje ilustracij, torej pozornega, sistematičnega in etapnega opazovanja slik. Vizualizacija in jezik simbolov se je v sodobnem komuniciranju med ljudmi močno uveljavil. Ilustracije naj bi nazorno in zanimivo predstavljale osrednje vsebinske elemente teme.¹²⁴⁷

Zavedanje o pomenu slikovnega gradiva in nalog za delo pri pouku se je odrazilo tudi v učbenikih zgodovine za osnovno šolo, ki so izhajali od šestdesetih let dalje. Zlasti najnovejši učbeniki so opremljeni z bogatim slikovnim gradivom in v svoji vizualni izpopolnjenosti prednjačijo pred vsemi svojimi predhodniki. Nedvomno so k temu prispevala tudi spoznanja didaktike zgodovine. Naloge in vprašanja sledimo v učbenikih prav tako od šestdesetih let dalje in nedvomno so k spremenjeni podobi učbenikov pripomogla tudi spoznanja na področju didaktike zgodovine, ki so prihajala tudi iz Zahodne Evrope v slovenski prostor.

Spoznanja sodobne didaktike zgodovine so na učbenike vplivala le deloma. Nekateri so zasnovani kot poldelovni učbeniki (prvi, tretji in četrti sodobni učbenik DZS), ostalih pet učbenikov, ki so izšli v letih 2003 in 2004, pa je še vedno predvsem pripovednih. V učbenikih pa nikjer ne najdemo navedenih naslovov internetnih strani, ki bi omogočale nadaljnje delo učencev. Na internetnih straneh lahko učenci po ugotovitvah in priporočilih Roberta Stradlinga dostopajo do množice podatkov, ki so uporabni tudi za pouk zgodovine v šoli.

¹²⁴⁵ TAVČAR KRAJNC, Marina (2001), Problemi transformacije sociologije v šolski predmet – analiza in komparacija učbenikov, v: *Pedagoška obzorja*, št. 2, 63-64.

¹²⁴⁶ TROJAR, Štefan (1996), Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega slikovnega prikazovanja, 2. del, v: *Zgodovina v šoli*, št. 4, str. 26.

¹²⁴⁷ *Ibid.*, str. 28.

Preko takšnega načina dela se lahko učenci seznanijo tudi z delom zgodovinarjev in zgodovinskega raziskovanja. Poleg tega spoznajo, da je potrebno preverjati vir internetnih zapisov, ločevati kvalitetne informacije od lažnih, iskati praznine, ki jih informacije skušajo zakriti.¹²⁴⁸ V sodobnih učbenikih tudi ne najdemo praktičnih nalog, ki bi zadevale igro vlog, skupinsko delo in podobno. Učbeniki niso opremljeni niti z informacijami o dodatnih virih in literaturi (če izvzamemo seznam literature, na podlagi katere je učbenik nastal in ga vključujejo le nekateri najnovejši učbeniki), ki so lahko dober pripomoček za orientacijo pri pripravi seminarskih nalog. Vpliv didaktične znanosti na učbenike je torej žal le omejene narave in se le počasi uveljavlja. Je pa ta znanost vplivala na učbenike do te mere, da vsi, ki so izšli od leta 1963 dalje, vključujejo vprašanja in naloge za ponavljanje ter kritično razmišljanje in so opremljeni s slovarčkom ključnih pojmov in strokovnih terminov.

V novejšem času je prišlo v poučevanju zgodovine do pomembne spremembe. Učitelji in učbeniki zgodovine niso več edini viri podatkov in mnenj. Vse več učencev ima dostop do zgodovinskih poročil in interpretacij preko novih komunikacijskih tehnologij (zgoščenke, internet, dokumentarni filmi).¹²⁴⁹ Viri, ki izhajajo iz 20. stoletja, so podvrženi komercialnim, menedžerskim in celo političnim omejitvam ter ne interpretirajo dogodkov. Zato bi morala biti naloga zgodovine tudi, da nauči učence, kako brati izdelke množičnih medijev.¹²⁵⁰

Vpliv psihologije in pedagogike

Psihologija je vplivala na didaktiko zgodovine predvsem s svojimi raziskavami in dognanji o razvoju mišljenja pri otrocih in odraščajoči mladini. Sodobne raziskave, ki se ukvarjajo s sposobnostjo historičnega mišljenja odraščajoče mladine in otrok se v veliki meri še vedno naslanjajo na Piagetove raziskave mišljenja pri človeku. Piaget je ugotovil, da razvoj mišljenja pri otrocih poteka v štirih fazah, ki si zaporedno sledijo, tako, da mora vsak otrok preiti vse štiri faze. Zadnji dve fazi zadevata razvoj konkretnih operacij v razmišljanju in razvoj logičnega mišljenja ter razvoj formalnih operacij, kar pomeni rabo konceptov in abstrakcij. Prehod med obema fazama naj bi se zgodil v starosti 11 do 12 let.¹²⁵¹

Iz dognanj Piageta izhaja, da učenje zgodovine ni primerno za manjše otroke, ker naj ne bi razumeli koncepta časa. Koncept časa je namreč povezan z razumevanjem hitrosti, spreminjanja in prostora. Vse to pa naj bi otroci dojemali le počasi in mlajši otroci naj ne bi mogli razumeti, da se čas lahko meri v intervalih in kako dolgo lahko situacija traja v primerjavi z drugo. Otroci naj bi razumeli, da je William I. postal kralj, ne pa posledic vladanja in naj tudi ne bi znali umestiti tega dejstva v širši časovno-prostorski kontekst. Koncept časa je tako kulturnen kakor tudi subjektiven koncept. Različne osebe lahko iste dogodke popolnoma drugače pojmujejo. Lakota leta 1847 se zdi morda Ircem manj časovno odmaknjena kakor Angležem, ki tega dogodka niso čutili v tolikšnem obsegu.¹²⁵²

Mnogi avtorji, ki so sledili tradiciji Piageta, so težili k precej pesimističnemu mnenju o sposobnosti otrok za razumevanje zgodovine (Coltham, Hallam). Njihovo mnenje je, da je sposobnost otrok za abstraktno mišljenje precej omejena. Ugotavljajo pa tudi, da obstajajo načini za izboljšanje sposobnosti abstraktnega mišljenja, kot na primer aktivno učenje,

¹²⁴⁸ STRADLING, Robert (2004), *Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja*, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 49-50.

¹²⁴⁹ Ibid., str. 21.

¹²⁵⁰ Ibid., str. 22.

¹²⁵¹ COOPER, Hilary (1994), Historical thinking and cognitive development in the teaching of history, v: *Teaching History*, London and New York: Routledge, str. 101-121.

¹²⁵² Ibid., str. 114.

diskusije, predstavitev vsaj štirih različnih mnenj o neki temi. Nekateri avtorji pa so oporekali Piagetovemu načinu pojmovanja mišljenja pri otrocih in dokazovali, da se abstraktno induktivno mišljenje razvije pri človeku že zelo zgodaj (Martin Booth).¹²⁵³ Booth je na primer pri svojem raziskovanju učenja pri pouku zgodovine ugotovil, da so učenci izkazali večjo fleksibilnost in bolj divergentno mišljenje, ko je ista vprašanja zastavil ustno in ne pisno. Učenci so pri pouku odobraval diskusije, študije lokalne zgodovine, slikovno gradivo, delo z zgodovinskimi viri, odklon pa so kazali do faktografskih podatkov, posplošitev in esejskega pisanja.¹²⁵⁴

Raziskovalec R.N. Hallam je dokazoval, da Piagetova dognanja pri razvoju historičnega razmišljanja ne držijo, ker naj bi otroci razvili nivo formalnih operacij šele pri 16 letih in pol. Od tedaj naprej so raziskovalci kritizirali tako Hallamovo teorijo kot tudi Piagetovo. Martin Booth je dokazoval, da je Piagetov model neprimeren za ugotavljanje razvoja historičnega mišljenja. Piaget je svoj model izpeljeval in ugotavljanja razvoja mišljenja na nivoju naravoslovnih znanosti. Historično razmišljanje pa ne vključuje aplikacije posplošitev in zakonov na posamezne primere, kakor tudi ne vključuje iskanja obćih zakonitosti. Historično razmišljanje deluje drugače. Gre za razmišljanje o posamičnih primerih, pri katerih se išče odgovore na vprašanja o njih ter se jih selekcionira v eksplikativno paradigmo. Glavna naloga zgodovinarjev je poiskati prepričujočo zgodbo, medtem ko so generalizacije uporabne samo v kolikor podpirajo iskanje prepričujoćih razlag posameznega primera. Med sodobnimi raziskavami po mnenju Chris Culpin tudi ni nobene, ki bi prepričljivo dokazala, pri kateri starosti otroci zaćno razumeti historične koncepte.¹²⁵⁵ Po ugotovitvah Michaela Sauerja sodobna didaktika zgodovine odklanja starejša spoznanja razvojne psihologije kot preveć enostavna, hkrati pa vse do danes ni bil razvit model, ki bi bil uporaben v praksi. Tudi na Piagetova spoznanja naslonjene novejšje raziskave niso popolnoma prepričljive.¹²⁵⁶

Mnogi avtorju skušajo korigirati dognanja Piageta. Beard in Isaac ugotavljata, da je razvoj abstraktnega načina mišljenja pri otrocih povezan tudi z njihovim zanimanjem za posamezna področja. Logično razmišljanje naj bi otroci razvili že v zgodnji dobi, vendar naj bi z leti postajalo vse bolj kompleksno, ker si otroci nalagajo nove izkušnje in krepijo spomin. Na podlagi teh spoznanj so psihologi prišli do ugotovitev, da je možno sposobnosti učencev za abstraktno logično mišljenje pri zgodovini tudi spodbujati in krepiti. K temu pripomorejo enostavna odprta vprašanja, učenje pojmov in pozitivne izkušnje pri spominskem učenju.¹²⁵⁷

Peter Lee ugotavlja, da so učenci med 12. in 14. letom že sposobni razlikovati med preteklostjo, ki se je zgodila in preteklostjo zapisano v zgodovino. Razumejo, da zgodovina ni kopija preteklosti in da lahko posamezniki isto dogajanje doživljajo različno ter da je zgodovina već kot vsota preteklosti in doživljanj posameznikov. Učenci v teh letih že razumejo, da je možno na zgodovinsko dogajanje gledati z različnih zornih kotov in ga različno vrednotiti. Zavedajo se že, da se prav zaradi tega pojmovanje istih dogodkov preteklosti različno obravnava v časovnih obdobjih, ki so jim sledila.¹²⁵⁸

¹²⁵³ VERMEULEN, Evelyn (2000), What is progress in history?, v: *Teaching History*, št. 98, str. 35-41.

¹²⁵⁴ COOPER, Hilary (1994), Historical thinking and cognitive development in the teaching of history, v: *Teaching History*, London and New York: Routledge, str. 104-105.

¹²⁵⁵ CULPIN, Chris (1994), Making progress in history, v: *Teaching History*, London and New York: Routledge, str. 134-135.

¹²⁵⁶ SAUER, Michael (2004), Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht heute: Eine Bestandaufnahme und ein Plädoyer für mehr Pragmatik, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, str. 226.

¹²⁵⁷ COOPER, Hilary (1994), Historical thinking and cognitive development in the teaching of history, v: *Teaching History*, London and New York: Routledge, str. 102-103.

¹²⁵⁸ LEE, Peter (2001), History in an Information Culture, v: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, št. 2, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal2/journalstart.htm> (12.11.2004).

Sodobna dognanja psihologije kažejo, da razvoj mišljenja pri otroku poteka v tesni povezavi z njegovim govorom, tako da je **učenje pojmov** pri učencih v tesni zvezi z razvojem njihovega mišljenja.¹²⁵⁹ Po ugotovitvah sodobne pedagogike je naloga učenja novih pojmov njihovo razvijanje in pridobivanje njihovega razumevanja na osnovi že obstoječih pojmov. Zato je pomemben način poučevanja pojmov, ki vpliva na to, ali bo učenec pojem sploh razumel, ga znal pravilno razlagati in uporabljati, ali pa ga bo osvojil le površno. Pomembno je, da učenec nov pojem vključi v svoje že obstoječe izkušnje, ki nov pojem tudi pravilno razlagajo in ga tako vključi v svoje pojmovne mreže. Družboslovni pojmi so namreč izpostavljeni poenostavitvam in stereotipom, zato je potrebno učencem prikazati socialne pojme z različnih vidikov. Predvsem z dvema kontrastnima pripovedima ali sodbama o istem pojmu ali dogodku lahko razbijamo stereotipna pojmovanja določenih družboslovnih pojmov.¹²⁶⁰ To zavedanje je prešlo tudi na avtorje učbenikov, ki so izšli od šestdesetih let dalje in so bili predmet pričujoče raziskave, saj vsi vključujejo tudi rubriko, ki razlaga nove pojme oziroma gre za slovarček novih besed.

Na učbenike so vplivala tudi dognanja psihologije, ki so pokazala, da so pri učenju bistvene komunikacijske sposobnosti in da se učenci naučijo: 10% gradiva, ki ga preberejo, 20% gradiva, ki ga slišijo, 30% slikovnega gradiva, 50% slikovnega gradiva, ki ga spremlja ustna razlaga, 70% gradiva, o katerem diskutirajo z drugimi, 80% gradiva, ki so ga osvojili z osebno izkušnjo, 90% gradiva, ki ga poučujejo in prenašajo na druge.¹²⁶¹ Ta spoznanja so vplivala tako na razprave v didaktiki zgodovine, ki sem jih omenila v prejšnjem podpoglavju, kakor tudi na pisce in oblikovalce učbenikov, saj je v zadnjih desetletjih slikovnega gradiva v učbenikih vse več, pa tudi nalog in vprašanj, ki spodbujajo samostojno delo učencev.

Hilary Cooper omenja tri aspekte razvojne psihologije oziroma tri teorije kognitivnega razvoja, ki so bile relevantne za razprave o historični empatiji in imaginaciji: teorijo kreativnega mišljenja, teorijo spremenjene perspektive in teorijo psihodinamike. Teorija kreativnega mišljenja poudarja pomen kreativnega načina mišljenja za posameznikov razvoj. Poudarjanje konformnega razmišljanja, ki ne trpi nobenih ugovorov pomeni blokado v razvoju posameznika kot individuuma in kot socialnega bitja. Teorija spremenjene perspektive se nanaša na sposobnost učencev, da se vživijo v čustva in občutke ljudi iz posameznih zgodovinskih obdobij, da se vživijo v posamezno zgodovinsko situacijo. Mnenja teoretikov o tem, v kolikšni meri imajo učenci razvito sposobnost empatije so različna. Avtorji so si edini le v tem, da je ta sposobnost odvisna od razlage same situacije, v kolikor učenci razlago razumejo, je njihova sposobnost vživljanja večja. Tudi mnenja o tem, v kolikšni meri so otroci in odraščajoča mladina sposobni razumeti različno stališče posameznikov, so različna. Teorija psihodinamike poudarja pomen razvoja kreativnega načina mišljenja pri otrocih, pomen fantazije in razumevanja lastnih čustev, preko katerega šele se lahko učenci vživijo v čustva drugih.¹²⁶²

¹²⁵⁹ REDKO, A.Z. (ur.) (1965), *Psihologija učenja istorije*, Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika, str. 25.

¹²⁶⁰ PUKLEK, Melita (1996), Učenje pojmov in učbeniki na prehodu s konkretno-logične na formalnogično stopnjo mišljenja, v: *Sodobna pedagogika*, št. 5-6, str. 295-297.

¹²⁶¹ STAFFORD, Cheryl (2001), *New Methods in Teaching History: The Example of Northern Ireland*, v: *Seminar on History Teaching in Secondary Schools: Teacher Training and History Textbooks*, Strasbourg: Council of Europe, str. 34.

¹²⁶² COOPER, Hilary (1994), *Historical thinking and cognitive development in the teaching of history*, v: *Teaching History*, London and New York: Routledge, str. 107-109.

Vpliv učbeniškega trga

Po osamosvojitvi so se slovenski učbeniki zgodovine bistveno spremenili. Z uvedbo demokratičnega političnega sistema je iz učbenikov izginila marksistična terminologija in mitologija. Hkrati pa so se z odprtjem trga učbenikov pojavile nove vrednote, zaradi česar so sodobni učbeniki zasnovani v imenu kakovosti, odličnosti, učinkovitosti, managementa in tržnih zakonitosti. Gre za izrazito liberalne vrednote, ki so vdrle v šolsko polje pod političnim pritiskom.

Sodobna potrošniška družba kaže svoje zahteve tudi v metodoloških strukturi učbenikov, katera mora ustrezati primarno interesom založnika, katerega glavni namen je prodati čim več šolskih knjig. Zaradi tega morajo biti učbeniki privlačni za oko, saj bodo le tako našli svojega kupca. To načelo lahko šolskemu učbeniku koristi ali pa tudi škoduje.¹²⁶³

Na spreminjanje izgleda zgodovinskih učbenikov je po mnenju Michaela Sauerja vplival tudi razvoj mladinske priročniške literature. V tem razvoju je zlasti vizuelno močno pridobilo na pomenu in se v skladu s tem tudi izpopolnilo, kar se je še posebej odrazilo tudi na učbeniški literaturi. Hkrati pa kaže sodobnost, da šolska zgodovina nikakor nima monopola nad zgodovinskim znanjem, saj le to pridobivajo učenci tudi preko drugih medijev (televizija, internet ...).¹²⁶⁴

Po osamosvojitvi Slovenije sta zalagali trg učbenikov dve založbi (DZS in Modrijan), kar je prvič v obdobju od konca 19. do začetka 21. stoletja ustvarilo pojav konkurence v prodaji učbeniškega gradiva. Učbeniki so postali blago na trgu. Hkrati je prišlo tudi do razvoja tehnike, ki omogoča tisk in izdelavo papirja, kar je pocenilo barvni tisk in ga naredilo dostopnejšega. Vse to se je odrazilo na kvaliteti učbenikov, ki danes močno presega kvaliteto učbenikov iz preteklosti (še učbenik iz leta 1990 močno zaostaja za sodobnimi osnovnošolskimi učbeniki zgodovine) v smislu kvalitete papirja, tiska, slikovnega gradiva in zemljevidov.

¹²⁶³ WIRTH, Laurent (2000), *Facing Misuses of History*, v: *Misuse of History*, Strasbourg: Council of Europe, str. 48.

¹²⁶⁴ SAUER, Michael (2004), *Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht heute: Eine Bestandaufnahme und ein Plädoyer für mehr Pragmatik*, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, str. 218

**4. Primerjava
izbranih sodobnih
slovenskih in tujih
osnovnošolskih
učbenikov zgodovine**

Primerjava sodobnega osnovnega šolstva in učbenikov zgodovine v Sloveniji, Veliki Britaniji, Franciji in Nemčiji

V Sloveniji poznamo sistem enotnega osnovnega šolstva. V mnogih državah Zahodne Evrope pa poteka obvezno osnovno šolanje v dveh delih in sicer gre v prvem delu za primarno izobraževanje in v drugem delu za sekundarno izobraževanje. V nekaterih izobraževalnih sistemih morajo otroci že po končani primarni šoli izbrati sekundarno šolo, na kateri bodo nadaljevali obvezno osnovno šolanje. Ponekod je sistem sekundarnih šol zamotan in težko pregleden (zlasti v Nemčiji). Sekundarne šole so lahko nižje gimnazije, splošne sekundarne šole ali pa poklicno usmerjene šole. Vsaka država ima poseben sistem osnovnega šolstva, ki se navadno v marsičem razlikuje od sistema ostalih evropskih držav, zato so tudi sekundarne šole različno zasnovane.

V raziskavi primerjam sodobne slovenske učbenike z izbranimi britanskimi, francoskimi in nemškimi učbeniki, zato v začetku na kratko predstavljam šolske sisteme, v katerih so izbrani učbeniki nastali in učbeniške trge, na katerih se ti učbeniki tržijo. Ker je v Sloveniji zgodovina samostojen učni predmet v zadnjih štirih letih osnovnega šolanja, sem med tujimi osnovnošolskimi učbeniki zgodovine izbrala tiste, katere uporabljajo učenci v sekundarnih šolah, ki ustrezajo slovenskim zadnjim štirim razredom osnovne šole.

Učbenike, ki so predmet raziskave, sem razvrstila v tabele in jim dala številčne oznake, da bi bilo v primerjavi vsebinskih in metodoloških elementov posameznih učbenikov bolj jasno, o katerem učbeniku teče beseda.

Osnovno šolstvo in učbeniki zgodovine v Sloveniji

V Sloveniji se učenci devetletne osnovne šole srečujejo s predmetom zgodovina v zadnjih štirih razredih, torej v starosti od 11 do 15 let. Zgodovina je v zadnjih štirih razredih devetletnega obveznega osnovnega šolanja obvezen predmet. Učenci in učitelji izbirajo med učbeniki različnih založb iz kataloga potrjenih učbenikov. V letu 2004 so učenci in učitelji izbirali med učbeniki založbe Modrijan in DZS.

Tabela 25 prikazuje oznake, s katerimi sem poimenovala izbrane slovenske učbenike. Te oznake uporabljam v nadaljevanju raziskave, da bi bilo jasno razvidno, na kateri učbenik se ugotovitve nanašajo.

Tabela 25: oznake izbranih slovenskih učbenikov pod katerimi se pojavljajo v raziskavi.

oznaka učbenika	učbenik
1. učbenik DZS	RODE, Marjan, TAWITIAN, Elissa (2004), <i>Prvi koraki v preteklost. Učbenik za 6. razred devetletne osnovne šole</i> , Ljubljana: DZS.
2. učbenik DZS	JANŠA-ZORN, Olga, MIHELIC, Darja (2004), <i>Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke</i> , Ljubljana: DZS.
3. učbenik DZS	CVIRN, Janez, HRIBERŠEK, Elizabeta B., STUDEN, Andrej (2004), <i>Novi vek. Zgodovina za 8. razred devetletke</i> , Ljubljana: DZS.
4. učbenik DZS	DOLENC, Ervin, GABRIČ, Aleš, RODE, Marjan (2003), <i>20. stoletje. Zgodovina za 8. razred osemletke in 9. razred devetletke</i> , Ljubljana: DZS.
1. učbenik Modrijana	ZORN, JANŠA Olga, KASTELIC, Ana, ŠKRABA, Gabrijela (2004), <i>Spoznajmo zgodovino. Zgodovina za 6. razred devetletne osnovne šole</i> , Ljubljana: Modrijan.
2. učbenik Modrijana	SIMONIČ, MERVIC Karmen (2004), <i>Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole</i> , Ljubljana: Modrijan.
3. učbenik Modrijana	ŽVANUT, Maja & VODOPIVEC, Peter (2004), <i>Vzpon meščanstva. Zgodovina za 7. razred osnovne šole, zgodovina za 8. razred devetletne osnovne šole</i> , Ljubljana: Modrijan.
4. učbenik Modrijana	KERN, Ana Nuša, NEČAK, Dušan, REPE, Božo (2003), <i>Naše stoletje. Zgodovina za 8. razred osnovne šole. Zgodovina za 9. razred devetletne osnovne šole</i> , Ljubljana: Modrijan.

Osnovno šolstvo in učbeniki zgodovine v Veliki Britaniji

Mladostniki v starosti od 11 do 15 let se v Veliki Britaniji izobražujejo v sekundarnih šolah (*Grammar school*), ki so podobne klasičnim gimnazijam drugje v Evropi.¹²⁶⁵ Pri sekundarnih šolah gre za drugi del obveznega osnovnega šolanja, medtem ko prvi del poteka v primarnih šolah.¹²⁶⁶

“V Veliki Britaniji je zgodovina obvezen predmet od 5. do 14. leta, potem pa je od 14. do 16. leta izbirni. Zgodovina spada od 11. do 16. leta med predmete nacionalnega učnega načrta.”¹²⁶⁷ “Pozitivna stran angleških izpitnih učnih načrtov je, da vsebujejo gospodarske, družbeno-socialne, kulturne, pa tudi znanstvene, tehnološke in verske teme. Negativna stran pa je, da izbrani učni načrti oz. njihove široke in poglobljene teme, ki vsebujejo samo politično, vojaško ali diplomatsko zgodovino, ne vsebujejo tudi družbene, kulturne in gospodarske in obratno. Izbor širokih tem pomeni, da učenci spoznajo samo določene zgodovinske dogodke in procese. V Veliki Britaniji že v starosti od 14. do 16. let poznajo to izbirnost, kar pomeni, da se učenci učijo samo izbrane teme. Če so za neko zgodovinsko obdobje izbrane samo teme, ki poudarjajo britansko zgodovino, potem učenci ne poznajo svetovne zgodovine.”¹²⁶⁸

¹²⁶⁵ LIPUŽIČ (1993), *Izobraževalni trendi v Zahodni Evropi. Pregled strukturnih sprememb v šolskih sistemih*, Nova Gorica: Educa, str. 129.

¹²⁶⁶ Ibid., str. 130.

¹²⁶⁷ TRŠKAN, Danijela (2001), Učni načrti za srednješolsko zgodovino v Veliki Britaniji, v: *Zgodovinski časopis*, št. 1, str. 109.

¹²⁶⁸ Ibid., str. 120.

V Veliki Britaniji učitelji svobodno izbirajo učbenike različnih založb. Nacionalni kurikulum jasno določa znanja in sposobnosti, ki naj bi jih učenci razvili. Učenci od 11. do 14. leta morajo proučiti tri določena obdobja britanske zgodovine, kombinirana z evropsko zgodovino, zgodovino izvenevropskih dežel in svetovno zgodovino 20. stoletja. Skozi teh šest vsebinskih področij obravnave morajo učenci razviti historična znanja, ki vključujejo historične raziskave, selekcijo in evalvacijo virov, vrednotenje različnih interpretacij zgodovine in izražanje lastnega razumevanja preko različnih tehnik. Poudarek na integraciji spretnosti in znanja je eden od bistvenih značilnosti britanskega sistema. Razvoj znanja, spretnosti analiziranja in razlaganja, kritične uporabe virov in evalvacija različnih zgodovinskih interpretacij so glavni elementi učenja zgodovine.¹²⁶⁹

V raziskavi sem analizirala učbenike založbe *Heinemann* (za 1. razred sekundarne šole) in založbe *Collins* (za 2., 3. in 4. razred sekundarne šole). Tabela 26 prikazuje oznake, ki jih za izbrane učbenike uporabljam v raziskavi.

Tabela 26: oznake izbranih britanskih učbenikov pod katerimi se pojavljajo v raziskavi.

oznaka učbenika	učbenik
1. britanski učbenik	KIDD, Judith, REES, Rosemary, TUDOR, Ruth (2000), <i>Life in Medieval Times</i> , London: Heinemann.
2. britanski učbenik	WRENN, Andrew (2002), <i>Presenting the Past. Britain 1500-1750</i> , London: Collins.
3. britanski učbenik	GREY, Paul, LITTLE, Rosemarie (2002), <i>Presenting the Past. Britain 1750-1900</i> , London: Collins.
4. britanski učbenik	SPAREY, Elizabeth, WORALL, Keith, JOHNSON, Sue (2003), <i>Presenting the Past. The modern World</i> , London: Collins.

Osnovno šolstvo in učbeniki zgodovine v Franciji

Mladostniki v starosti od 11 do 15 let se v Franciji izobražujejo v nižjih srednjih šolah (*College*), ki ustrezajo slovenskim višjim razredom osnovne šole.¹²⁷⁰

Zgodovina kot poseben predmet v francoskih nižjih srednjih šolah ne obstaja, ampak je vedno v povezavi z geografijo.¹²⁷¹ "Tako je predmet zgodovina-geografija obvezen predmet v kolidžu oz. nižji srednji šoli. Razredi se imenujejo 6., 5., 4. in 3. razred, pri čemer je 6. razred namenjen najmlajšim in 3. razred najstarejšim učencem. Učbeniki za te razrede so skupni za zgodovino in geografijo."¹²⁷²

¹²⁶⁹ RILEY, Michael (2001), *The Preparation of History Textbooks: An Author's Viewpoint*, v: *Seminar on History Teaching in Secondary Schools: Teacher Training and History Textbooks*, Strasbourg: Council of Europe, str. 23-24.

¹²⁷⁰ LIPUŽIČ (1993), *Izobraževalni trendi v Zahodni Evropi. Pregled strukturnih sprememb v šolskih sistemih*, Nova Gorica: Educa, str. 47.

¹²⁷¹ TRŠKAN, Danijela (2001), *Učni načrti za srednješolsko zgodovino v Franciji*, v: *Zgodovinski časopis*, št. 1, str. 121.

¹²⁷² Ibid.

Zgodovina in geografija se v Franciji poučujeta kot en predmet. Vendar pri tem ne gre za integrirani pouk, ampak se vsak predmet poučuje po posebnem učnem načrtu. Podajanje zgodovine je na nižji srednji šoli (*collège*) deskriptivno in kronološko.¹²⁷³

V raziskavi sem obdelala učbenike predmeta zgodovina geografija založb *Hatier* (za 6. in 4. razred), *Magnard* (za 5. razred) in *Nathan* (za 3. razred). Tabela 27 prikazuje oznake, ki jih za izbrane francoske učbenike uporabljam v raziskavi.

Tabela 27: oznake izbranih francoskih učbenikov pod katerimi se pojavljajo v raziskavi.

oznaka učbenika	učbenik
1. francoski učbenik	BARTOLI, Jacques idr. (2004), <i>Histoire-Géographie 6ème, Livre de l'élève</i> , Paris: Hatier.
2. francoski učbenik	DOUBLET, Frédéric, CASA, Michel (2001), <i>Histoire-géographie 5e</i> , Paris: Magnard.
3. francoski učbenik	CAROL, Anne idr. (2002), <i>Histoire-géographie 4ème, Livre de l'élève</i> , Paris: Hatier.
4. francoski učbenik	BERNIER, M., CHAMPIGNY, D., LOUBES, O. (2003), <i>Histoire-géographie 3e, Livre de l'élève</i> , Paris: Nathan.

Osnovno šolstvo in učbeniki zgodovine v Nemčiji

Nemško obvezno šolanje se po štiriletni primarni šoli nadaljuje v nižjih sekundarnih šolah (*Allgemeinbildende Sekundarschulen: Hauptschule, Realschule*) ali na gimnaziji kot splošni sekundarni šoli (*Gymnasium*). Realna šola traja povečini šest let, nižja gimnazija prav tako, od petega do desetega leta šolanja pa je organizirana še skupna šola (*Gesamtschule*), ki je podobna šolam tega tipa v nekaterih zahodnih državah, kjer jih imenujejo *comprehensive schools*.¹²⁷⁴

V raziskavi sem obdelala učbenike zgodovine za 1., 2., 3. in 4. razred sekundarne šole. Učbeniki so izšli v založbi *Klett Verlag*. Tabela 28 prikazuje oznake, ki jih za izbrane učbenike uporabljam v raziskavi.

¹²⁷³ WEDAM (1996), Učni načrt za zgodovino v splošni in tehnološki srednji šoli v Franciji, v: *Zgodovina v šoli*, št. 3, str. 50-57.

¹²⁷⁴ LIPUŽIČ (1993), Izobraževalni trendi v Zahodni Evropi. Pregled strukturnih sprememb v šolskih sistemih, Nova Gorica: Educa, str. 82-83.

Tabela 28: oznake izbranih nemških učbenikov pod katerimi se pojavljajo v raziskavi.

oznaka učbenika	učbenik
1. nemški učbenik	CHRISTOFFER, Sven idr. (2004), <i>Zeitreise 1. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule</i> , Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.
2. nemški učbenik	FLUES, Heiner idr. (2001), <i>Zeitreise 2. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule</i> , Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.
3. nemški učbenik	EPKENHANS, Michael idr. (2004), <i>Zeitreise 3. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule</i> , Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.
4. nemški učbenik	FLUES, Heiner idr. (2004), <i>Zeitreise 4. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule</i> , Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.

Primerjava učbeniških trgov v Sloveniji, Veliki Britaniji, Franciji in Nemčiji

Svoboda učiteljevega izbora učbenikov in s tem odprtost učbeniškega trga je v državah z razvito demokratično tradicijo opredeljena na dva različna načina: “bodisi tako, da imajo učitelji, šole ali šolska okrožja popolno avtonomijo pri izboru učbenikov ali pa tako, da je ta izbor omejen z listo potrjenih učbenikov.”¹²⁷⁵ V Sloveniji velja slednji sistem, saj učitelji izbirajo učbenike iz kataloga potrjenih učbenikov. V katalogu najdemo učbenike različnih založb za isti predmet in čas veljavnosti posameznega učbenika.

Večina razvitih držav ima visoko strukturiran učbeniški trg, na katerem si založniki med sabo konkurirajo z učbeniki, izdanimi za isti šolski predmet. Se pa vse države med sabo pomembno ločijo po tem, kdo učbenike izdaja in kdo odloča o njihovi uporabi v šolah. V **Nemčiji** o uporabi učbenikov odločajo učitelji v okviru *Schulkonferenz* pod ravnateljevim vodstvom, ki lahko učbenike izbira s posebnega seznama učbenikov, katerega pripravi deželno šolsko ministrstvo. Hkrati potrebuje vsak v šoli uporabljan učbenik potrditev deželnega šolskega ministrstva, ki hkrati predpiše tudi ceno, vsebino, format in kakovost učbenikov, ter izda listo konkurenčnih potrjenih učbenikov. Le potrjeni učbeniki se smejo uporabljati v šolah pri pouku posameznega predmeta.¹²⁷⁶

V **Franciji** o izboru učbenikov odločajo učitelji, vendar nabor učbenikov, med katerim izbirajo, potrebuje državno potrditev, pri čemer država predpiše tudi format in vsebino učbenika ter izda listo potrjenih učbenikov, iz katere lahko izbirajo učitelji.¹²⁷⁷

Vsi opisani sistemi, tako slovenski, francoski kakor tudi nemški, spadajo v sistem držav s procesno šolsko zakonodajo, v katerih učbenik predstavlja knjigo, ki s predpisano učno vsebino učencem na pregleden način predstavlja znanje. **Britanski sistem pa se umešča v sistem držav s finalno šolsko zakonodajo**, v kateri učbenik predstavlja knjigo ki je napisana na podlagi takega ali drugačnega premisleka in je namenjena učenju, ki ga je treba oceniti, oziroma podpora pri poučevanju in učenju za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev in standardov znanja, opredeljenih v učnem načrtu oziroma katalogu znanja. Skratka: “v deželah

¹²⁷⁵ KOVAČ, Miha, KOVAČ-ŠEBART, Mojca (2003), Učbeniki v globalni družbi: nekaj korakov k metodologiji primerjalnega raziskovanja, v: *Knjižnica. Revija za področje bibliotekarstva in informacijske znanosti*, št. 1-2, str. 49.

¹²⁷⁶ Ibid., str. 47-48.

¹²⁷⁷ Ibid., str. 48.

s procesno orientacijo, ki hkrati pristajajo na vsebinsko okvirne učne načrte, nimajo pa jasno določenih standardov finalnega preverjanja znanja, je učbenik tisti, ki določa, kaj naj učenci znajo. Obratno pa tam, kjer so standardi določeni in tudi finalno preverjani, učbenik nima te funkcije, zato je lahko samo bolj ali manj dobra pomoč za doseganje določenega standarda znanja, ki je določeno na drugi ravni in ne v učbeniku.”¹²⁷⁸ To pomeni, da britanski sistem ne pozna seznamov potrjenih učbenikov in imajo v njem učiteljki ter šole avtonomijo pri izboru učbenikov.

Primerjava vsebinskih elementov sodobnih slovenskih in tujih osnovnošolskih učbenikov zgodovine

Tematizacija učne vsebine

Učbeniki za predmet zgodovina v osnovni šoli podajajo vsebine na različne načine. Razlikujejo se v izbiri vsebin in v prostoru, ki ga namenjajo posamezni vsebini. Zanimalo me je, kako učbeniki vsebino, ki jo podajajo, organizirajo in sistematizirajo, na kakšen način so zasnovani vsebinski sklopi in teme v učbenikih; kakšna so razmerja med zastopanostjo posameznih zgodovinskih obdobji po temah; kakšna je periodizacija, ki se je učbeniki poslužujejo; koliko so zastopane krajevna, nacionalna in obča zgodovina v temah; koliko so prisotne politična, vojaška, gospodarska, družbena, kulturna, zgodovina religij, zgodovina vsakdanjega življenja in pravna zgodovina v temah učbenikov.

Vsi sodobni učbeniki delijo vsebino v **vsebinske sklope, teme in podteme**. Konceptualizacija vsebinskih sklopov, tem in podtem je v učbenikih različno zasnovana.

V sodobnih britanskih učbenikih založbe Collins (drugi, tretji in četrti britanski učbenik), izbranih francoskih učbenikih (založb Magnard, Nathan ter Hatier) in v izbranih nemških učbenikih (založbe Klett) najdemo sistem tem, ki obsegajo dve strani. Gre za strani, ki ju lahko v odprti knjigi hkrati opazujemo, torej za sosednji strani. Ena tema je predvidena za obravnavo v eni šolski uri. Ti učbeniki vsebujejo veliko število tem, ki se povezujejo v širše vsebinske sklope. Poleg tega sistema imamo še manjše število učbenikov, ki teme razporejajo drugače. Gre za vse slovenske učbenike in za britanski učbenik založbe Heinemann (prvi britanski učbenik). Izbrani slovenski in prvi britanski učbenik vključujejo daljše teme, v katerih je več strani. V nekaterih slovenskih učbenikih teme praviloma obsegajo tri strani, v drugih pa lahko več ali manj, kar velja tudi za prvi britanski učbenik.

Sistem, ki teme razporeja na tak način, da dve sosednji strani obsegata eno temo, ocenjujem kot boljši od tistega, v katerem teme vključujejo več ali manj strani. Učenci se lažje poglobijo v neko vsebinsko zaključeno tematiko, če jo imajo ves čas tudi pred seboj in jo s pogledom opazujejo, analizirajo elemente in jih med seboj povezujejo.

¹²⁷⁸ Ibid., str. 63.

Zasnova vsebinskih sklopov in tem

Izbrani slovenski učbeniki zgodovine za osnovno šolo vključujejo številne vsebinske sklope, ki se delijo v teme. Prvi učbenik Modrijana in prvi učbenik DZS sta namenjena začetnemu seznanjanju učencev z zgodovino. Modrijanov prvi učbenik vključuje pet vsebinskih sklopov (*Spoznavajmo zgodovino, Človek ustvarja, Začetki znanosti, Način življenja, Kulturna dediščina, šege in navade*). Prvi učbenik DZS pa ima šest vsebinskih sklopov (*Kje najdemo sledove preteklosti?, Zapis misli, Človek ustvarja, razmišlja, Začetki znanosti, Načini življenja, Kulturna dediščina*). Na tak način sta prva učbenika prilagojena starosti učencev in popolnoma izpuščata politično zgodovino, ki je navadno najbolj faktografsko predstavljena in najtežje doumljiva za mlajše učence. Učbenika želita učencem pokazati, da se je življenje skozi čas spreminjalo, katere so glavne spremembe in na kakšen način lahko spremembe ugotovljamo in raziskujemo. Gre za zanimivo zasnovo obeh učbenikov, ki sta pohvale vredna predvsem zato, ker uspeata na enostaven način približati problematiko zgodovinske znanosti učencem v starosti enajst in dvanajst let. Hkrati takšna zasnova učbenikov upošteva dognanja Piageta, po katerih otroci v tej starosti še nimajo docela razvitega formalno-logičnega mišljenja. Prva slovenska učbenika sta tako namenjena prvim korakom v preteklost, ostali učbeniki Modrijana in DZS pa se ukvarjajo s pregledom preteklosti od prazgodovine do sodobnosti.

Vsebinski sklopi britanskih učbenikov se delijo v teme in pri tem so vse teme pripovednega tipa oziroma se nanašajo izključno na vsebino, ne pa na dejavnost učencev oziroma na metode dela. V tem smislu so izbrani britanski učbeniki podobni slovenskim, ki prav tako vključujejo teme po vsebini in ne po metodah dela. Struktura četrtega britanskega učbenika je še posebej zanimiva in je ne najdemo v nobenem primerljivem izbranem učbeniku. Gre za učbenik, ki obravnava 20. stoletje v štirih tematskih sklopih britanskega učbenika: *Vroča vojna, hladna vojna; Holokavst; Medicina v 20. stoletju; Severna Irska: zakaj je bilo tako težko doseči mir?* Preostali izbrani učbeniki, ki obravnavajo 20. stoletje popolnoma izpuščajo dogajanje na medicinskem področju, četrti britanski učbenik pa tej problematiki posveti celoten vsebinski sklop.

Izbrani francoski učbeniki so zasnovani drugače od slovenskih, britanskih, pa tudi od nemških. Ne glede na to, da sem obdelala učbenike treh francoskih založb, se konceptualno oblikovanje tem in vsebinskih sklopov v vseh štirih francoskih učbenikih ne razlikuje. Vsak vsebinski sklop vključuje različne teme, ki so pripovedno naravnane, poleg njih pa še več tem z naslovom *Dosje (Dossier)* in z naslovom *Dediščina (Patrimoine)*. V slednjih gre za obravnavo posameznih pojavov, ki zadevajo obravnavo širše tematike (lahko bi govorili tudi o študijah primera), na primer za obravnavo Horusovega templja, piramid v Gizah, rojstva tiska, Karla Velikega, utrjenega gradu, Manifest komunistične partije itd. Podteme *Dosje* se prav tako posvečajo posameznim problemom, gre na primer za obravnavo držav in narodov Evrope v letu 1914, prikaz velikomeščanskega družbenega sloja, prikaz delavskega družbenega sloja, predstavitev nastanka ZDA, gotskega arhitekturnega sloga itd. Poleg tega vključujejo francoski učbeniki na koncu vsakega tematskega sklopa poglavje *Metode in vaje*.

Strukturna zasnova vsebinskih sklopov in tem v izbranih nemških učbenikih je različna. Najmodernejši je prvi nemški učbenik,¹²⁷⁹ ki je konceptualno drugače zasnovan kot ostali trije izbrani nemški učbeniki, ki sledijo enotnemu vsebinskemu in oblikovnemu konceptu. Prvi nemški učbenik vsebuje šest vsebinskih sklopov, katere znotraj deli na teme. Poleg

¹²⁷⁹ CHRISTOFFER, Sven idr. (2004), *Zeitreise 1. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.

pripovedno zasnovanih tem vključuje vsak vsebinski sklop še teme z naslovi: *Metoda, Projekt in Zaključek*. Nekateri vsebinski sklopi vključujejo več tem, ki se ukvarjajo z zgodovinsko metodologijo. Te teme so delovno zasnovane v tem smislu, da učenci sami uporabijo določeno zgodovinsko metodo raziskovanja in pridejo do določenih rezultatov (analiza pisnih virov, primerjava zgodovinskih virov, ocena zgodovinskih virov). Teme *Projekt* so namenjene predvsem vključevanju praktičnega dela, iger vlog, skupinskega dela v šolski pouk. Teme *Zaključek* pa pomenijo ponovitev v okviru določene teme pridobljenega znanja na najrazličnejše načine, predvsem pa z aktivnim delom učencev. Posebnost prvega nemškega učbenika je vsebinski sklop, ki obravnava zgodovino človekovega okolja, česar ne najdemo v nobenem od drugih izbranih učbenikov. Posebnost je tudi zasnova vsebinskega sklopa, ki obravnava antično in srednjeveško obdobje in nosi naslov: *Judaizem – krščanstvo – islam*. Gre za obravnavo zgodovinskega obdobja skozi očala treh religij. Takšne tematske zasnove v drugih izbranih učbenikih ni. V nemških učbenikih najdemo tudi vpletanje tem, ki obravnavajo sodobno situacijo med teme, ki obravnavajo preteklost, česar ne najdemo v drugih učbenikih. V okviru teme *Judaizem – krščanstvo – islam* npr. najdemo teme: *Judovsko življenje v Nemčiji danes, Ali je cerkev „out“?, Muslimani v Nemčiji danes*.¹²⁸⁰ Vsebinski sklop, ki obravnava zgodovino okolja, pa vključuje temo, ki govori tudi o prihodnosti: *Okoljevarstveni problemi danes in v prihodnosti*.¹²⁸¹

Poleg prvega učbenika tudi vsi ostali izbrani nemški učbeniki vključujejo teme, ki so namenjene uporabi zgodovinskih metod raziskovanja na konkretnih primerih. Gre na primer za to, da učenci analizirajo umetniške slike, časopise, literaturo, filme, pesmi iz preteklosti in njihovo uporabno vrednost za zgodovino. Prvi nemški učbenik vsebuje tudi vsebinski sklop, ki je v celoti namenjen obravnavi uvoda v zgodovino. Ta vsebinski sklop obsega 16 strani in predstavi časovne trakove in pojem časa ter njegove delitve, rodovno deblo, zgodovinske vire, načine merjenja časa v preteklosti in nasvete za branje mladinske literature, ki obravnava zgodovinske vsebine. V prvem francoskem učbeniku so obravnavi uvoda v zgodovino namenjene le 4 strani. Gre za obravnavo časa in časovnih trakov, zgodovinskih virov in monumentalnih zgodovinskih zgradb. Prvi britanski učbenik obravnava metodološko problematiko na 22 straneh. Gre za predstavitev časovnih trakov, pomembnosti oseb, ki so prišle v zgodovino, predstavitev časa, ugotavljanje kriterijev, ki jih morajo izpolnjevati posamezniki, da pridejo v zgodovino, predstavitev zgodovinskih virov, obravnavo koristnosti poznavanja zgodovine za učence. Tako kot prvi britanski in prvi nemški učbenik se v večji meri posveti obravnavi historične metodologije in problematike časa tudi prvi učbenik DZS, medtem ko pa prvi učbenik Modrijana obdela to tematiko le na osmih straneh. Kvaliteta predstavitve metod zgodovinskega raziskovanja in problematike časa v učbeniku DZS dosega kvaliteto britanskega in nemškega učbenika.

Problematika uvoda v zgodovino je v prvem britanskem učbeniku domiselno zasnovana in se razlikuje od pristopov vseh ostalih izbranih učbenikov.¹²⁸² Teme so v prvem britanskem učbeniku izvirno in problemsko zasnovane ter silijo učence k razmišljanju o zgodovini na poseben način. V prvi temi se morajo učenci vprašati, kdo je zanje najpomembnejša osebnost v zgodovini in razmisliti o tem, kdo so pomembne osebe v zgodovini. V naslednji temi morajo razvrstiti nekatere osebe iz zgodovine v pravi čas, da bi si lažje predstavljali pojem časa. Sledi tema, ki navaja učence na razmislek o tem, zakaj so nekateri ljudje prišli v zgodovino in drugi ne in kateri ljudje so pomembnejši od drugih. Sledi tema z naslovom *Test popularnosti*, v katerem učenci spoznavajo in razvrščajo po pomembnosti štiri zgodovinske

¹²⁸⁰ Ibid., str. 190-195.

¹²⁸¹ Ibid., str. 146, 147.

¹²⁸² KIDD, Judith, REES, Rosemary, TUDOR, Ruth (2000), *Life in Medieval Times*, London: Heinemann.

osebe. Tema, ki se ukvarja z zgodovinskimi dokazi in zgodovinsko metodologijo, opozarja učence, da obstajajo v zgodovinskem dokazovanju tudi problemi v zvezi z verodostojnostjo zgodovinskih virov. Ena od tem ima zanimiv naslov: *Kaj ima zgodovina opraviti z mano?* V njej se bralci učbenika seznanijo s člankom iz časopisa in ga kritično obdelajo ter razmislijo o verodostojnosti informacij, ki jih podaja. Tema *Obisk preteklosti* pa skuša preko slikovnega gradiva, ki prikazuje zgradbe iz različnih obdobj, doseči, da se bralci sprašujejo o tem, kaj imajo zgradbe povedati o preteklosti. Prednost prvega britanskega učbenika je v problematiziranju zgodovine posameznih velikih osebnosti in zgodovine „malih ljudi“. Te komponente ne vključuje noben drug izbrani učbenik. V celoti gledano gre za problemski in aktiven pristop k problematiki zgodovinske znanosti in metodologije zgodovinskega raziskovanja, ki pa je hkrati mladostnikom blizu, saj ne vključuje težko razumljivih pojmov in temelji predvsem na slikovnem gradivu in konkretnih nalogah, ki jih morajo učenci rešiti.

Razmerja med zastopanostjo posameznih zgodovinskih obdobj in periodizacija

Vsi izbrani sodobni učbeniki predstavljajo sistem štirih knjig, v katerih je predstavljena zgodovina od najzgodnejših obdobj do sodobnosti. Zanimalo me je, katera časovna obdobja obravnavajo posamezni učbeniki. Z ugotavljanjem časovnih obdobj, ki so obdelana v vsaki posamezni knjigi, sem hotela ugotoviti, katerim obdobjem zgodovine dajejo sodobni osnovnošolski učbeniki poudarek.

Izbrani slovenski učbeniki založbe Modrijan in DZS se držijo enotne razmejitve zgodovinskih obdobj, ki so obravnavana v posamezni knjigi. Prvi učbenik obeh založb je tako namenjen obravnavi značilnosti in metod zgodovinske znanosti oziroma uvoda v zgodovino, sprememb v vsakdanjem življenju skozi čas, začetkom znanosti, pisave, gradbeništva, obravnavi kulturne dediščine. Druga učbenika obeh založb obravnavata prazgodovino, antično obdobje, srednji vek do konca 15. stoletja. Tretja učbenika obravnavata čas od najdbe Amerike do začetka 20. stoletja. Četrta učbenika obeh založb pa sta posvečena obravnavi 20. stoletja.

Britanski učbeniki so zasnovani po posebnem konceptu, ki ne omogoča popolne primerljivosti z ostalimi učbeniki. Prvi britanski učbenik obravnava značilnosti in metode zgodovinske znanosti in britansko srednjeveško zgodovino, drugi britanski učbenik se osredotoča na britansko zgodovino od leta 1500 do leta 1750 in tretji britanski učbenik prav tako na britansko zgodovino od leta 1750 do leta 1900. Četrty britanski učbenik obravnava obdobje od prve svetovne vojne do sodobnosti. Četrty britanski učbenik je v obravnavi časovnega obdobja še najbolj primerljiv s francoskimi in nemškimi učbeniki, ki svojo četrto knjigo prav tako namenjajo obravnavi sodobnosti.

Prvi francoski učbenik začne z obravnavo prvih rečnih kultur v zgodnjeantičnem obdobju in obdela stari vek v celoti. Drugi francoski učbenik obdela srednjeveško obdobje in novoveška geografska odkritja. Tretji francoski učbenik obravnava 17., 18. in 19. stoletje ter obdobje do prve svetovne vojne. Četrty francoski učbenik pa se posveti 20. stoletju in najnovejši sodobnosti.

Prvi nemški učbenik obravnava značilnosti in metode zgodovinske znanosti, prazgodovinsko obdobje, antiko in srednjeveško obdobje. Drugi nemški učbenik obravnava srednjeveško in novoveško zgodovino vključno z dunajskim kongresom leta 1815. Tretji nemški učbenik obravnava 19. stoletje in prvo svetovno vojno. Četrty nemški učbenik pa se posveti dvajsetemu stoletju in se začne z obdobjem po prvi svetovni vojni.

Način štetja let je v vseh obravnavanih učbenikih določen s Kristusovim rojstvom. In sicer označujejo nemški učbeniki štetje let pred in po Kristusu: *v. Chr., n. Chr.* Francoski učbeniki uporabljajo identičen sistem: *avant J.-C., après J.-C.* Britanski učbeniki prav tako: *BC, AD.* Tak zapis uporabljajo tudi sodobni slovenski učbeniki založbe DZS, medtem ko se založba Modrijan še drži zapisa *pred in po našem štetju.*

Tabela 29 prikazuje katera časovna obdobja obravnavajo posamezni učbeniki v sklopu štirih knjig, oziroma katera časovna obdobja so zastopana v posamezni knjigi.

Tabela 29: obdobja, ki jih obravnavajo posamezni učbeniki oziroma knjige.

	prva knjiga	druga knjiga	tretja knjiga	četrti knjiga
slovenski učbeniki založbe Modrijan	značilnosti in metode zgodovinske znanosti, kulturna, gospodarska in zgodovina vsakdanjega življenja v vseh obdobjih	prazgodovina, antika, srednji vek do 15. stol.	od najdbe Amerike do zač. 20. stol.	20. stoletje
slovenski učbeniki založbe DZS	značilnosti in metode zgodovinske znanosti, kulturna, gospodarska in zgodovina vsakdanjega življenja v vseh obdobjih	prazgodovina, antika, srednji vek do 15. stol.	od najdbe Amerike do zač. 20. stol.	20. stoletje
britanski učbeniki	značilnosti in metode zgodovinske znanosti, srednji vek	1500-1750	1750-1900	od leta 1914 do danes
francoski učbeniki	antika	srednji vek in novoveška odkritja novega sveta	17., 18., 19. stoletje do leta 1914	od leta 1914 do danes
nemški učbeniki	značilnosti in metode zgodovinske znanosti, prazgodovinsko obdobje, antiko in srednjeveško obdobje	novi vek do 1815	19. stoletje in prva svetovna vojna do leta 1918	od leta 1918 do danes

Primerjava izbranih sodobnih slovenskih, britanskih, francoskih in nemških učbenikov kaže, da je največja podobnost v periodizaciji za sodobno zgodovino. Obdobju 20. stoletja vsi sistemi učbenikov namenjajo po eno knjigo v celoti (gre za četrti slovenski, britanski, francoski in nemški učbenik). Prva knjiga pa je različno konceptualno zasnovana. Slovenska

prva učbenika se posvečata opisu značilnosti in metod zgodovinske znanosti ter opisu kulturne, gospodarske in zgodovine vsakdanjega življenja v vseh zgodovinskih obdobjih. V izbranih učbenikih tujih držav na tak način zasnovanega učbenika ni. Britanski in nemški učbeniki podobno kot oba slovenska učbenika vključujejo predstavitev zgodovinske znanosti v prvi knjigi, medtem ko so francoski učbeniki v tem smislu radikalno drugače zasnovani, saj se z metodami zgodovinskega raziskovanja srečujejo učenci znotraj posameznih podtem vseh časovnih obdobjih, ne pa koncentrirano in na začetku spoznavanja zgodovine. Vendar tudi izbrani nemški in britanski učbeniki poleg začetne seznanitve z zgodovinsko znanostjo in osnovnimi pojmi vključujejo v vse učbenike tudi predstavitev načina delovanja historiografije znotraj drugih vsebinskih sklopov. V obravnavi posameznih zgodovinskih obdobjih izbrani britanski učbeniki popolnoma izpuščajo prazgodovinsko in antično obdobje, francoski pa prazgodovinsko obdobje. Slovenski in nemški pa obdelajo tako prazgodovino, kakor tudi antiko. V tujih učbenikih je podrobneje kot v slovenskih obdelana zgodovina 19. stoletja.

Vsi izbrani sodobni učbeniki za nivo sekundarne šole oziroma višje stopnje osnovnega šolstva uporabljajo štiri učbenike, torej za vsako šolsko leto enega. Skupno vsem izbranim sodobnim učbenikom je, da zadnjo knjigo v sklopu zbirke štirih knjig posvečajo 20. stoletju, čeprav nemški učbenik prvo svetovno vojno obdela že v tretjem in ne šele v četrtem učbeniku. Posebnost britanskih učbenikov je, da popolnoma izpuščajo prazgodovino in stari vek, posebnost francoskih učbenikov pa, da popolnoma izpuščajo obravnavo uvoda v zgodovino na začetku spoznavanja zgodovinskih tem. Posebnost slovenskih učbenikov je v tem, da v sklopu štirih učbenikov prvo knjigo posvetijo izključno seznanitvi z zgodovinsko znanostjo in seznanitvi z nekaterimi vidiki zgodovine v vseh obdobjih (npr. kulturna, gospodarska, zgodovina vsakdanjega življenja itd.).

Razmerja med krajevno, nacionalno in občo zgodovino

Zanimalo me je, koliko tem v učbenikih obravnava krajevno, nacionalno in občo oziroma svetovno zgodovino. Razmerja med zastopanostjo krajevne, nacionalne in obče zgodovine v učbenikih sem ugotavljala na podlagi razvrščanja tem v te tri kategorije.

V učbenikih je najmanj tem namenjenih obravnavi **krajevne zgodovine**. Ta se pojavlja samo v francoskih in nemških učbenikih. V prvem nemškem učbeniku, ki obravnava antično obdobje, najdemo temo, ki je posvečena predstavitvi vasi *Deir el-Medina* v starem Egiptu in mesta Köln v rimskem obdobju.¹²⁸³ V tretjem nemškem učbeniku, ki obravnava 19. stoletje, gre za analizo dveh vzorčnih primerov in sicer za prikaz industrijskega razvoja področja *Ruhrgebiet* v 19. stoletju in za prikaz cerkvenega vpliva na izboljševanje socialnih razmer v diakoniji *Kaiserswerth* v 19. stoletju.¹²⁸⁴ Prvi francoski učbenik obravnava zgodovino antičnega Lyona kot vzorčnega mesta rimske Galije.¹²⁸⁵ Drugi francoski učbenik, ki obravnava srednjeveško obdobje, vključuje dve temi lokalne zgodovine in sicer obdela srednjeveško zgodovino mesta Kaira kot primer zgodovine muslimanskega mesta in srednjeveško zgodovino Benetk kot primer razvoja obmorskega mesta.¹²⁸⁶ Tretji francoski

¹²⁸³ CHRISTOFFER, Sven idr. (2004), *Zeitreise 1. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, str. 60, 61 in 124, 125.

¹²⁸⁴ EPKENHANS, Michael idr. (2004), *Zeitreise 3. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, str. 46, 47 in 68, 69.

¹²⁸⁵ BARTOLI, Jacques idr. (2004), *Histoire-Géographie 6ème, Livre de l'élève*, Paris: Hatier, str. 142, 143.

¹²⁸⁶ DOUBLET, Frédéric, CASA, Michel (2001), *Histoire-géographie 5e*, Paris: Magnard, str. 28, 29, 86, 87.

učbenik, ki obravnava 18. in 19. stoletje, pa predstavi industrijski razvoj na primeru velikega industrijskega centra *Creusot*.¹²⁸⁷

Zastopanost **nacionalne in obče zgodovine** je v izbranih slovenskih, francoskih in nemških učbenikih približno uravnotežena. Delež obče zgodovine po temah se giblje v omenjenih primerih na okoli 70 odstotkih. Odstopajo le izbrani britanski učbeniki, v katerih je obče zgodovine bistveno manj (le 49 odstotkov) in nacionalne zgodovine bistveno več (51 odstotkov) kot v ostalih učbenikih, kjer nacionalna zgodovina ne presega 32 odstotkov. Pri tem je potrebno upoštevati, da so v britanske učbenike vključene vsebine izbirnega tipa, ki ne podajajo sistematičnega pregleda skozi zgodovino človeštva in skozi nacionalno zgodovino, ampak so osvetljene le nekatere zgodovinske teme, ki so izbrane iz množice vsebin in pri tem izboru ima prednost nacionalna zgodovina.

Obče zgodovine najdemo največ v slovenskih učbenikih založbe DZS (75 odstotkov vseh tem) in najmanj v britanskih učbenikih (49 odstotkov vseh tem). Nacionalna je najbolj zastopana v temah britanskih učbenikov (51 odstotkov) in najmanj v temah slovenskih učbenikov založbe DZS (25 odstotkov). Krajevne zgodovine v izbranih slovenskih in britanskih učbenikih ne najdemo na tak način, da bi ji bila posvečena katera od tem v celoti, medtem ko predstavljajo nemški in francoski učbeniki preteklost nekaterih krajev v posebnih temah (2 odstotka vseh tem).

Tabela 30 prikazuje število tem v učbenikih, ki so namenjene obravnavi lokalne, nacionalne oziroma obče zgodovine, tabela 31 pa prikazuje zastopanost krajevne, nacionalne oziroma obče zgodovine v učbenikih zgodovine v odstotkih.

Tabela 30: število tem namenjenih krajevni, nacionalni oziroma obči zgodovini v izbranih učbenikih zgodovine.

učbeniki/ področje, ki ga podteme obravnavajo	krajevna zgodovina	nacionalna zgodovina	obča zgodovina
slovenski učbeniki založbe Modrijan	-	55	121
slovenski učbeniki založbe DZS	-	57	167
britanski učbeniki	-	104	99
francoski učbeniki	4	78	158
nemški učbeniki	4	78	185

¹²⁸⁷ CAROL, Anne idr. (2002), *Histoire-géographie 4ème, Livre de l'élève*, Paris: Hatier, str. 114, 115.

Tabela 31: število tem namenjenih krajevni, nacionalni oziroma občji zgodovini v izbranih učbenikih zgodovine v odstotkih.

učbeniki/ področje, ki ga podteme obravnavajo	krajevna zgodovina	nacionalna zgodovina	občja zgodovina
slovenski učbeniki založbe Modrijan	-	31 %	69 %
slovenski učbeniki založbe DZS	-	25 %	75 %
britanski učbeniki	-	51 %	49 %
francoski učbeniki	2 %	32 %	66 %
nemški učbeniki	2 %	29 %	69 %

Zastopanost področij družbenega življenja v preteklosti

Teme v osnovnošolskih učbenikih zgodovine sem razvrščala v več skupin, glede na to, kateri del družbenega življenja v preteklosti obravnavajo. Skupine so identične kot v 2. poglavju raziskave: politična zgodovina, vojaška zgodovina, gospodarska zgodovina, družbena, kulturna in zgodovina religij, zgodovina vsakdanjega življenja in pravna zgodovina. V te skupine sem lahko uvrstila večino tem, le nekaterih izjem ni bilo možno vključiti, npr. tem, ki se nanašajo na spoznavanje zgodovinskih metod in značilnosti zgodovinske znanosti.

Analiza je pokazala, da se vsi učbeniki v največji meri posvečajo **politični zgodovini**. Še najmanj to velja za slovenske učbenike obeh založb, v katerih se število političnih tem giblje med 35 in 37 odstotki. Slovenskim sledijo nemški učbeniki, v katerih dosega število tem namenjenih političnim vsebinam 47 odstotkov. V francoskih učbenikih dosega politična zgodovina polovico vseh tem. Britanski učbeniki dosegajo 65 odstotkov političnih tem. Vsi ostali vidiki družbenega življenja so v vseh učbenikih zastopani v manjši meri kot to velja za politično zgodovino.

Največ tem, ki so v celoti ali večinoma namenjene obravnavi **vsakdanjega življenja** v preteklosti, najdemo v slovenskih učbenikih, kjer se delež giblje med 7 in 9 odstotki. V tujih učbenikih je teh tem manj – največ v britanskih (5 odstotkov) in najmanj v nemških učbenikih zgodovine za osnovno šolo (2 odstotka).

Gospodarska zgodovina je v največji meri prisotna v izbranih nemških učbenikih (12 odstotkov vseh tem) in v najmanjši meri v izbranih britanskih učbenikih (5 odstotkov vseh tem).

Družbeni zgodovini največ tem posvečajo slovenski učbeniki založbe DZS (15 odstotkov), najmanj tem pa namenjujejo spreminjanju družbe v preteklosti izbrani britanski in francoski učbeniki (7 odstotkov).

Kulturna zgodovina je v največji meri zastopana v temah francoskih učbenikov (23 odstotkov), sledijo slovenski (20 odstotkov), nemški (11 odstotkov) in najmanj je najdemo v britanskih učbenikih (5 odstotkov).

Zgodovina religij je v največji meri prisotna v izbranih nemških učbenikih (9 odstotkov vseh tem) in najmanj v izbranih slovenskih učbenikih ubeh založb (4 odstotki vseh tem).

Pravni zgodovini namenja samo francoski učbenik eno temo v celoti, sicer pa tej tematiki teme ne namenjajo večine svojih vsebin oziroma ni nobena tema osredotočena zgolj na pravno zgodovino.

Vojaške zgodovine najdemo največ v Modrijanovih učbenikih (12 odstotkov), gospodarske v nemških (12 odstotkov), družbene v učbenikih DZS (15 odstotkov), zgodovine religij v nemških učbenikih (9 odstotkov).

V kolikor upoštevamo prizadevanja sodobne didaktike zgodovine, po katerih naj bi politična zgodovina izgubila primat v šolski zgodovini, lahko ugotovimo, da k temu v največji meri težijo prav slovenski učbeniki zgodovine, saj ima ta del zgodovine v njih le 35 oziroma 37 odstotni delež. Britanski učbeniki pa s svojimi 65 odstotki politične zgodovine v najmanjši meri upoštevajo težnje sodobne didaktike zgodovine. V izbranih britanskih učbenikih ima politična zgodovina še vedno nesporno prednost pred vsemi ostalimi vidiki preteklosti. Zgodovina vsakdanjega življenja, ki je v šolsko zgodovino vstopila med zadnjimi vejami historiografije, je v največji meri zastopana v slovenskih učbenikih s 7 oziroma 9 odstotki, najmanj pa v nemških učbenikih kjer je le 2 odstotka tem namenjenih izključno zgodovini vsakdanjega življenja. Če upoštevamo obe dani ugotovitvi, lahko rečemo, da so glede zastopanosti različnih vidikov življenja v preteklosti slovenski izbrani učbeniki bolj napredni od britanskih, francoskih in nemških.

Tabela 32 kaže zastopanost različnih vidikov življenja v preteklosti v temah domačih in tujih učbenikov, tabela 33 pa kaže iste podatke v odstotkih. Iz tabele je torej razvidno, koliko tem je prisotno v učbenikih in kateri zgodovini se v največji meri posvečajo, glede na naslov tem (politični, vojaški, gospodarski, družbeni, kulturni, zgodovini religij, zgodovini vsakdanjega življenja, pravni zgodovini). Tabela 32 kaže kolikšen odstotek tem v izbranih slovenskih in tujih učbenikih je posvečen posameznim področjem, ki jih zgodovina obdeluje. Gre torej za iste podatke kot v tabeli 33, le da so izraženi v odstotkih.

Tabela 32: število tem po področjih v učbenikih zgodovine.

Področja/učbeniki	slovenski učbeniki založbe Modrijan	slovenski učbeniki založbe DZS	britanski učbeniki	francoski učbeniki	nemški učbeniki
Politična zgodovina	62	80	131	120	122
Vojaška zgodovina	21	10	17	7	13
Gospodarska zgodovina	17	24	10	15	31
Družbena zgodovina	22	33	14	18	37
Kulturna zgodovina	35	44	11	56	29
Zgodovina religij	7	8	10	18	23
Zgodovina vsakdanjega življenja	12	20	10	6	5
Pravna zgodovina	-	-	-	1	-

Tabela 33: teme po področjih v učbenikih zgodovine v odstotkih.

Področja/učbeniki	slovenski učbeniki založbe Modrijan	slovenski učbeniki založbe DZS	britanski učbeniki	francoski učbeniki	nemški učbeniki
Politična zgodovina	35 %	37 %	65 %	50 %	47 %
Vojaška zgodovina	12 %	5 %	8 %	3 %	5 %
Gospodarska zgodovina	10 %	11 %	5 %	6 %	12 %
Družbena zgodovina	12,5 %	15 %	7 %	7 %	14 %
Kulturna zgodovina	20 %	20 %	5 %	23 %	11 %
Zgodovina religij	4 %	4 %	5 %	7 %	9 %
Zgodovina vsakdanjega življenja	7 %	9 %	5 %	3 %	2 %
Pravna zgodovina	-	-	-	1 %	-

Primerjava zasnove vsebinskih sklopov in tem izbranih sodobnih učbenikov zgodovine

Primerjava zasnove vsebinskih sklopov in tem v sodobnih izbranih učbenikih zgodovine za osnovno šolo je pokazala mnogo elementov, ki so posnemanja vredni in jih vključujejo le nekateri od izbranih učbenikov:

- sistem, ki teme razporeja na tak način, da dve sosednji strani obsegata eno temo najdemo v britanskih učbenikih založbe Collins (drugi, tretji in četrti britanski učbenik), v izbranih francoskih in nemških učbenikih;
- sistem, v katerem je od štirih knjig prva namenjena izključno prvi seznanitvi z zgodovino, njenimi metodami dela, ter problematiko družbenih sprememb v času, kulturne dediščine itd., vključujejo slovenski učbeniki obeh založb (prvi Modrijanov in prvi učbenik DZS);
- sistem učbenikov, v katerem učenci spoznajo celotno obdobje zgodovine od najzgodnejših obdobij (prazgodovina) do sodobnosti, najdemo v izbranih slovenskih in nemških učbenikih;
- poudarek na novejši zgodovini in obravnava le-te v najvišjem razredu osnovne šole se pojavlja tako v slovenskih, kot v britanskih, francoskih in nemških učbenikih;
- obravnava razvoja medicinske znanosti v 20. in v začetku 21. stoletja je prisotna le v britanskem četrtem učbeniku;
- naslovi tem in vsebinskih sklopov v obliki vprašanj;
- prisotnost krajevne zgodovine v francoskih in nemških učbenikih;
- občja zgodovina je v temah zastopana v večji meri od nacionalne, kar zlasti velja za slovenske učbenike, pa tudi za francoske in nemške, ne pa za britanske;
- politična zgodovina izgublja prednost pred vojaško, gospodarsko, družbeno, kulturno, zgodovino vsakdanjega življenja in religij zlasti v izbranih slovenskih učbenikih;
- sorazmerno uravnotežena zastopanost politične, vojaške, gospodarske, družbene, kulturne zgodovine in zgodovine vsakdanjega življenja je v največji meri značilna za izbrane slovenske učbenike.

Primerjava zasnove vsebinskih sklopov in tem v sodobnih izbranih učbenikih zgodovine za osnovno šolo je pokazala, da izbrani slovenski učbeniki v ničemer ne zaostajajo za izbranimi tujimi učbeniki zgodovine. Slovenski učbeniki vključujejo tudi nekatere elemente, ki jih v ostalih izbranih učbenikih ne najdemo in so posnemanja vredni.

Prikaz in primerjava tematske zasnove

Zanimalo me je, katere teme vključujejo izbrani osnovnošolski učbeniki in v čem se tematska razvrstitev razlikuje oziroma v čem si je podobna. Skupno vsem učbenikom je, da večinoma podajajo vsebino v kronološkem zaporedju. Zato sem se odločila, da bom primerjavo tematske zasnove v slovenskih in tujih izbranih sodobnih učbenikih izvedla na podlagi delitve po posameznih obdobjih. Najprej sem primerjala tematsko zasnovo učbenikov za najzgodnejše obdobje zgodovine do nastanka prvih visokih kultur. Nato me je zanimalo, kako učbeniki po temah obravnavajo zgodnje visoke kulture, antično Grčijo, rimsko antično državo, srednji vek, novi vek vključno z 19. stoletjem in zgodovino 20. stoletja. Zaradi posebne tematske zasnovanosti nekaterih izbranih tujih učbenikov sem primerjala tudi obravnavo zgodovine okolja in religij v vseh izbranih učbenikih.

Tematska zasnova sodobnih učbenikov zgodovine je v določenih elementih podobna, poleg tega pa vsebujejo učbeniki tudi nekatere tematske posebnosti, po katerih se razlikujejo od vseh drugih učbenikov. Za obdobje prazgodovine in starega veka primerjava vključuje oba slovenska učbenika (drugi Modrijanov in drugi učbenik DZS), prvi francoski in prvi nemški učbenik.¹²⁸⁸ Noben od izbranih britanskih učbenikov ne vključuje obdobja pred srednjim vekom.

Najzgodnejše obdobje zgodovine

Začetek zgodovine je v učbenikih pojmovan različno. Drugi Modrijanov učbenik, drugi učbenik DZS in prvi nemški učbenik začnejo obravnavati kot najzgodnejše prazgodovinsko obdobje od prvega pojava človekovih prednikov naprej. Prvi francoski učbenik začne zgodovino z začetki kmetijstva in pisave, prvi britanski pa začne s srednjim vekom. Prvi francoski učbenik v okviru vsebinskega sklopa *Začetki kmetijstva in pisave* samo na kratko omeni, da so bili prvi ljudje lovci in nomadi ter ribiči, ki so živeli v jamah. Vse ostalo o človeškem življenju v obdobju pred letom 8000 pred Kristusom, je izpuščeno.

Prvi francoski učbenik obravnava začetke kmetijstva v času od leta 8000 do 7000 pred Kristusom in širjenje kmetijske tehnike do leta 2500 pr. Kr. Posebej obravnava prvi francoski učbenik prve mestne države v Mezopotamiji, izum pisave v Mezopotamiji, udomačitev domačih živali in delitev dela med posamezniki v družbi. Podrobno je obravnavano arheološko najdišče v Juri: *Chalain*. Obdelane so različne pisave: piktogrami, slikovni zapisi, hieroglifi, abeceda (feničanska, grška in latinska), opisano je Champollionovo odkritje hieroglifov.

Obravnavo začetkov človeške zgodovine postavlja prvi nemški učbenik v Afriko in omenja kot prednico ljudi *Lucy*, ki še ni bila človek, vendar tudi ni bila več opica. Torej naj bi predstavljala vmesno stopnjo med človekom in opico. Omenja se še ime vrste človekovega prednika: avstralopitek, temu sledita *Homo erectus* in *Homo sapiens neandertalensis*, kateremu pa je sledil sedanji človek *Homo sapiens sapiens*. Sledijo opisi življenja človekovih prednikov v različnih zgodovinskih obdobjih. Ena od podtem je posvečena obravnavi najdbe človeškega trupla v Alpah, imenovanega Ötzi. Obravnava prazgodovinskega obdobja je v prvem nemškem učbeniku podobna obravnavi v prvem Modrijanovem učbeniku. Oba

¹²⁸⁸ CHRISTOFFER, Sven idr. (2004), *Zeitreise 1. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag; SIMONIČ MERVIC, Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan; JANŠA-ZORN, Olga, MIHELIC, Darja (2004), *Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke*, Ljubljana: DZS; BARTOLI, Jacques idr. (2004), *Histoire-Géographie 6ème, Livre de l'élève*, Paris: Hatier.

učbenika obravnavata razvoj človeških prednikov in v obeh najdemo tudi povezavo z opicami. Povezava med ljudmi in opicami je navedena v prvem Modrijanovem učbeniku z razlago pojma avstralopitek (“... pomeni »južna, človeku podobna opica«”¹²⁸⁹). Drugi učbenik DZS se v razvoj vrst človekovih prednikov ne pogloblja in daje večji poudarek na menjavo ledenih in medledenih dob v starejši kameni dobi. Posebno temo nameni prvi nemški učbenik obravnava Keltov, ki jih v naslovu označi kot obrtnike, rokodelce in druide. Čas Keltov povezuje tudi s stripom o Asterixu in kot svetovno znane Kelte navede Asterixa, Obelixa in Miraculixa. Posebna tema je Keltom posvečena tudi v drugem učbeniku DZS.

Tako Modrijanov drugi učbenik, kakor tudi drugi učbenik DZS in prvi nemški učbenik so zasnovani bistveno drugače od prvega francoskega, saj prikazujejo obdobje do prvih visokih kultur preko različnih razvojnih faz človeka in zgodovinskih obdobj: starejša, mlajša kamena doba, dobe kovin. Medtem, ko je v prvem francoskem učbeniku poudarek na odkritju pisave in je kot center zgodnjega človeškega razvoja predstavljena Mezopotamija, pa je v obeh slovenskih in v prvem nemškem učbeniku poudarek na dogajanju v Evropi v tem obdobju. Prvi nemški učbenik vključuje dogajanje v Mezopotamiji v poglavje *Zgodnje visoke kulture*.

Zgodnje visoke kulture

Slovenska učbenika vključujeta vsebinski sklop *Zgodnje visoke kulture* (drugi učbenik DZS) oziroma *Najstarejše civilizacije* (drugi Modrijanov učbenik), kjer obravnavata razvoj starega Egipta in nekaterih drugih dežel starega sveta: Mezopotamije, Vzhodnega Sredozemlja, Indije, Kitajske, Amerike.

Prvi francoski učbenik pa kot zgodnjo visoko kulturo obravnava le antični Egipt v vsebinskem sklopu *Egipt: faraon, bogovi, ljudje*. V tem vsebinskem sklopu predstavi sistem faraonovega vladanja, kmečko življenje v starem Egiptu, bogove, Horusov tempelj v Edfouju, egipčanske predstave o posmrtnem življenju, piramide. Ostale zgodnje visoke kulture prvi francoski učbenik popolnoma izpušča.¹²⁹⁰

Prvi nemški učbenik kot zgodnje visoke kulture obravnava predvsem egipčansko kulturo, ki jo podrobno obdela in predstavi elemente egipčanske kulture (koledar, šolstvo, pisava, piramide), način vladanja in življenja faraonov, življenje v egipčanski vasi Deir el-Medina, življenje žensk in otrok v Egiptu, egipčansko religijo. Ena tema predstavlja Mezopotamijo in njene kulturne dosežke v obdobju pred Kristusom. Predzadnja tema *Visoke kulture – ne samo na rekah* na kratko predstavi zgodnje visoke kulture v Aziji, Afriki in Evropi. Zadnja tema pa je namenjena obravnavi Tutankamonovega zaklada.¹²⁹¹

Slovenska učbenika se od prvega nemškega in prvega francoskega razlikujeta v tem, da vključujeta tudi kratko predstavitev kultur Vzhodnega Sredozemlja, doline reke Ind, Kitajske. Sploh pa slovenska učbenika edina omenjata tudi zgodnje kulture Južne in Srednje Amerike, ki so v britanskem, francoskem in nemškem učbeniku popolnoma izpuščene. Obravnava zgodovine starega Egipta je v slovenskih učbenikih podobna kot v francoskem in nemškem: opis egipčanske države, egipčanske družbe, egipčanske znanosti, kulture in verovanja, vsakdanjega življenja. Tudi obseg, ki ga zavzema stari Egipt v obeh slovenskih učbenikih je

¹²⁸⁹ SIMONIČ MERVIC, Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 10.

¹²⁹⁰ BARTOLI, Jacques idr. (2004), *Histoire-Géographie 6ème, Livre de l'élève*, Paris: Hatier.

¹²⁹¹ CHRISTOFFER, Sven idr. (2004), *Zeitreise 1. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.

daleč večji od obsega predstavitve ostalih najstarejših civilizacij, v čemer sta slovenska učbenika podobna francoskemu in nemškemu.¹²⁹²

Antična Grčija

Obravnavi zgodnjih civilizacij, s poudarkom na egipčanski v vseh izbranih učbenikih sledi obravnava stare Grčije. Izjema je le prvi francoski učbenik, v katerem se med Egipt in Grčijo vriiva poseben vsebinski sklop *Hebrejci: ljudstvo iz Biblije*. V njem je opisano življenje Hebrejcev v starem svetu na podlagi izsekov iz Biblije, njihovo življenje v Kanaanski deželi, hebrejski kralji, hebrejska religija, Jeruzalemski tempelj in zgodbe iz Biblije: *Nastanek sveta, Adam in Eva, Abrahamovo žrtvovanje, Samson in Dalila*.

Oba slovenska učbenika (drugi Modrijanov in drugi učbenik DZS) namenjata obravnavi antične Grčije en vsebinski sklop: *Stari Grki*. Prvi francoski učbenik namenja stari Grčiji tri vsebinske sklope: *Grški svet, Atene v 5. stoletju pr. Kr., Aleksander in njegov imperij*. Prvi nemški učbenik pa združuje stari grški in rimski svet v enem vsebinskem sklopu: *Grki in Rimljani*.

Drugi Modrijanov učbenik in drugi učbenik DZS začneta vsebinski sklop o starih Grkih z opisom kretske-mikenske kulture, sledi opis grških polis, grške kolonizacije, mitologije, znanosti in kulture, atenske demokracije. Modrijanov drugi učbenik posebno temo namenja obravnavi vsakdanjega življenja starih Grkov. Oba učbenika obravnavata tudi antično Makedonijo, osvajanja Aleksandra Velikega in helenizem.

Prvi francoski učbenik opiše grško poselitev, nastanek polis, kar štiri strani namenja odlomkom iz Iliade in Odiseje. Posebej obdela grško religijo in celo poglavje namenja grškim mitom. Ena tema je posvečena olimpijskim igram. V temi o Atenah v 5. stol. pr. Kr. najdemo opis politične vloge Aten v Grčiji, atenskega mesta, demokratične ureditve atenske družbe, atenske akropole, partenona, atenskih praznovanj, atenske kulture in atenskega gledališča. Poseben vsebinski sklop je posvečen Aleksandru Makedonskemu. V njem najdemo poleg politične in vojaške zgodovine še podroben opis Aleksandrije. Aleksandriji je posvečena ena tema na dveh straneh prav tako kot v prvem nemškem učbeniku.

Prvi nemški učbenik obdela nastanek prvih polis, grško kolonizacijo v podtemi z naslovom: »Kot žabe v mlaki«, atensko demokracijo, življenje v Atenah in Šparti, na izsekih iz pisnih virov predstavi špartansko vzgojo dečkov in deklic, grške bogove in boginje, olimpijske igre, perzijske vojne. Tema o Aleksandru Makedonskem ima pomenljiv naslov *Aleksander – Veliki?* Posebna tema je namenjena opisu antične Aleksandrije in antične znanosti ter tehnike, kar je posebnost nemškega učbenika.

Posebnost prvega francoskega učbenika so poudarki na zgodovinskem razvoju Aten v 5. stoletju, obravnavi Odiseje, Iliade in drugih grških mitov, atenske akropole in pantenona. Zaradi poudarka na razvoju Aten je dogajanje v drugih polis zasenčeno. V drugih učbenikih (drugi Modrijanov, drugi učbenik DZS in prvi nemški učbenik) se obravnava Atene vzporedno s Šparto in drugimi polis. Posebnost obeh slovenskih učbenikov je obravnava kretske-mikenske kulture. V prvem nemškem in prvem francoskem učbeniku te podteme ne najdemo, v francoskem ni ta kultura niti v besedilu omenjena. Za razliko od prvega francoskega učbenika namenjata oba slovenska učbenika in prvi nemški učbenik veliko

¹²⁹² SIMONIČ MERVIC, Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan; JANŠA-ZORN, Olga, MIHELIC, Darja (2004), *Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke*, Ljubljana: DZS.

pozornosti vsakdanjemu življenju starih Grkov. Prvi nemški učbenik in oba slovenska učbenika (drugi Modrijanov in drugi DZS) so si v vsebinski zasnovi tematike antične Grčije dokaj podobni. Edina večja razlika med njimi je v tem, da nemški obravnava v večji meri antično Aleksandrijo, slovenska pa to podtemo izpuščata in dodajata podtemo o kretsko-mikenski kulturi, ki je nemški učbenik nima.

Rimska država starega veka

Oba slovenska učbenika (drugi Modrijanov in drugi učbenik DZS) obdelata rimsko obdobje v enem vsebinskem sklopu. Prvi francoski učbenik namenja rimskemu antičnemu obdobju štiri teme, pri čemer je ena od teh tem v celoti namenjena obravnavi antičnega krščanstva. Prvi nemški učbenik namenja rimskemu obdobju polovico teme, ki pa po obsegu ne zaostaja za francoskimi štirimi (prva polovica je namenjena stari Grčiji).

Glavne razlike v obravnavi antične rimske zgodovine slovenskih in tujih sodobnih učbenikov:¹²⁹³

- prvi nemški učbenik se veliko več kot ostali posveča politični zgodovini tega obdobja;
- prvi nemški učbenik in oba slovenska druga učbenika veliko pozornosti usmerita v obravnavo rimske družbe in vsakdanjega življenja različnih družbenih slojev;
- prvi francoski učbenik poudarjeno obravnava zgodovino antičnega krščanstva, česar ne najdemo niti v slovenskih niti v nemškem učbeniku. Kar štiri strani francoskega učbenika so namenjene izsekom iz Nove zaveze, česar ne najdemo v nobenem od ostalih učbenikov;
- prvi francoski učbenik se v treh temah posveti obravnavi mesta Rima kot glavnega mesta imperija, zgradb v njem in romanizaciji v rimskih mestih, česar ne najdemo v nobenem od obravnavanih učbenikov;
- posebna tema v prvem francoskem učbeniku je namenjena obravnavi zgodovine *Lyona* v tem obdobju; posebna tema v nemškem učbeniku je namenjena obravnavi antičnega mesta *Köln*; v slovenskih učbenikih pa najdemo temo *Naši kraji v času Rimljanov*¹²⁹⁴ oz. *Rimska oblast na naših tleh*.¹²⁹⁵

Zgodovina okolja in religij

Prvi nemški učbenik vključuje poleg prazgodovine in antične zgodovine še vsebinski sklop z naslovom *Okolje ima zgodovino* in sklop *Judovstvo – krščanstvo – islam*.¹²⁹⁶ Vsebinski sklop o okolju je posebnost prvega nemškega učbenika in česa podobnega ne najdemo niti v francoskem učbeniku, niti v slovenskih učbenikih. Vsebinski sklop o religijah pa najdemo tudi v francoskih učbenikih, vendar je koncept predstavitve in razporeditve malo drugačen. Medtem, ko prvi nemški učbenik obravnava judovstvo, krščanstvo in islam kot posebno temo na koncu antike, pa prvi francoski učbenik to vsebino razbije v tri sklope in vsako religijo predstavi posebej v svojem vsebinskem sklopu. Judovstvo sledi sklopu o starem Egiptu,

¹²⁹³ BARTOLI, Jacques idr. (2004), *Histoire-Géographie 6ème, Livre de l'élève*, Paris: Hatier ;

CHRISTOFFER, Sven idr. (2004), *Zeitreise 1. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag; SIMONIČ MERVIC, Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan; JANŠA-ZORN, Olga, MIHELIČ, Darja (2004), *Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke*, Ljubljana: DZS.

¹²⁹⁴ SIMONIČ MERVIC, Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 76.

¹²⁹⁵ JANŠA-ZORN, Olga, MIHELIČ, Darja (2004), *Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 103.

¹²⁹⁶ CHRISTOFFER, Sven idr. (2004), *Zeitreise 1. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.

krščanstvo se vrine med vsebinske sklope o antičnem Rimu, islam pa je obravnavan takoj za bizantinskim imperijem.

Prvi nemški učbenik v vsebinskem sklopu o zgodovini okolja opisuje najprej življenje in okolje na zemlji pred človekom in prikazuje spremembe, ki so se zgodile, ko je človek začel posegati v naravo. Obravnava tudi nastanek puščav na zemlji, uničevanje narave in izkoriščanje naravnih dobrin v prazgodovinskem in antičnem obdobju, odnos ljudi do osebne higijene in uporaba vode v antiki, odnos ljudi do živali v starem veku in načine onesnaževanja okolja danes, ter nevarnosti, ki jih prinašajo s sabo. Pokaže pa tudi konkretne načine za reševanje problema varovanja okolja in navaja kontaktne naslove organizacij, ki se v Nemčiji ukvarjajo z varovanjem okolja.

Zgodovino religij podaja prvi nemški učbenik preko potovanja skozi različna zgodovinska obdobja, ki so bila zaznamovana z njimi. Najprej opiše nastanek judovske religije, vrste religioznih praks v tej religiji, judovsko diasporo, potem pa preide na začetek krščanstva in opiše preganjanja kristjanov, življenje v samostanih, ter nadaljuje z nastankom islama, širjenjem religije v 7. in 8. stoletju, opisom islamske kulture in Španije v času ko je bila muslimanska. Vsebinski sklop se nadaljuje z opisom bojev za investituro v Evropi, križarskih vojn, turških vpadov na Balkan, življenja Judov v srednjem veku, preganjanja Judov, cerkveno shizmo, reformacijo. Na koncu pa še v treh temah obdela prakticanje judovske, krščanske in muslimanske religije v Nemčiji danes.

Zgodovina srednjega veka

Slovenska učbenika založbe Modrijan in DZS obdelata srednji vek v isti knjigi kot prazgodovino in stari vek. Drugi Modrijanov učbenik obdela srednjeveško obdobje v treh vsebinskih sklopih: *Srednji vek, Naši predniki v srednjem veku, Južni Slovani in turško prodiranje v Evropo*.¹²⁹⁷ Drugi učbenik DZS pa deli vsebine v šest vsebinskih sklopov: *Srednji vek, Zgodnji srednji vek, Visoki srednji vek, Pozni srednji vek, Evropejci in njihovo življenje v srednjem veku; Vzhodne Alpe, Panonija in Balkan v srednjem veku*.¹²⁹⁸

Prvi britanski učbenik se z izjemo prvega vsebinskega sklopa, ki se ukvarja z zgodovinsko znanostjo in metodologijo, v celoti posveča zgodovini srednjega veka.¹²⁹⁹ Učbenik se deli v šest vsebinskih sklopov, od katerih so štirje namenjeni britanski in predvsem angleški srednjeveški zgodovini (*Kako so srednjeveški monarhi vzpostavljali nadzor?, Kako težko je bilo življenje za srednjeveške ljudi v mestih in na vasi?, Kako je srednjeveška cerkev vplivala na človeška življenja?, Elizabeta I – kako uspešno je reševala probleme v času svojega vladanja?*), zadnji vsebinski sklop je namenjen razvoju islamskih držav v času od leta 600 do 1600 po Kr., prvi vsebinski sklop pa se posveča zgodovinski znanosti.

Prvi britanski učbenik zastavlja vsebinske sklope že s poimenovanjem izrazito problemsko, saj so vsi naslovi štirih vsebinskih sklopov v bistvu vprašanja. Prvi vsebinski sklop išče odgovore na vprašanje o tem, kako so srednjeveški vladarji vladali in obvladovali prebivalstvo. Kot prvi vladar je predstavljen Viljem Normanski in učbenik išče odgovor na vprašanje, kako je bilo možno, da je tujec zavladal angleškemu prebivalstvu. Celotna tema je zastavljena tako, da razloži, kako se je lahko zgodilo, da je Angliji zavladal tujec. Tudi vloga gradov je razložena tako, da odgovarja na vprašanje o načinu vladanja, prav tako Domesday

¹²⁹⁷ SIMONIČ MERVIC, Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan.

¹²⁹⁸ JANŠA-ZORN, Olga, MIHELIČ, Darja (2004), *Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke*, Ljubljana: DZS.

¹²⁹⁹ KIDD, Judith, REES, Rosemary, TUDOR, Ruth (2000), *Life in Medieval Times*, London: Heinemann.

Book, način kontrole baronov, kontrole Walesa, Škotske in Irske, uporaba zakonov za vzpostavljanje kontrole, vmešavanje cerkve v vladanje in čas, ko so monarhi izgubili oblast. Zadnja tema se sprašuje o vlogi žensk v srednjeveški družbi in o njihovem vplivu na vladanje. Drugi vsebinski sklop se posveča vsakdanjemu življenju in britanski družbi v srednjem veku ter kmečkim uporom. Sledi vsebinski sklop, ki se posveča vpletanju srednjeveške cerkve v britansko srednjeveško družbo, življenju meniških redov, preganjanju Judov, reformaciji. Poseben vsebinski sklop je namenjen obravnavi časa, ko je vladala Elizabeta I. V tem sklopu najdemo tudi temo, ki prikaže religiozne spremembe v Evropi v tem času, predvsem pa veliko politične zgodovine. Zadnji vsebinski sklop prikaže islamski svet v srednjem veku.

Drugi francoski učbenik v eni knjigi obdela srednji in novi vek. Srednji vek se deli v več vsebinskih sklopov: *Bizantinski imperij*, *Muslimanski svet*, *Karolinški imperij*, *Cerkev na Zahodu*, *Razmah in kriza Zahoda*, *Francosko kraljestvo*.¹³⁰⁰ V nemškem učbeniku so za srednji vek problematizirani predvsem problemi treh svetovnih religij: judovske, krščanske in islama.

Glavna razlika med izbranimi slovenskimi in tujimi učbeniki je v poudarkih, ki jih dajejo zgodovini religij. Zgodovina krščanstva, judovstva in islama v izbranih tujih učbenikih dosti bolj izstopa kot to velja za slovenske učbenike. V izbranih tujih učbenikih so predstavljeni tako nekateri dogodki, kakor kultura, religiozne prakse in način razmišljanja, ki se navezuje na religije.

Oba slovenska učbenika (drugi Modrijanov in drugi DZS) začenjata srednji vek s preseljevanjem ljudstev. Ta preseljevanja niso omenjena v nobenem od izbranih tujih učbenikov. Se pa slovenska učbenika v večji meri kot tuji učbeniki posvečata srednjeveški družbi in vsakdanjemu življenju v tem obdobju. Od vseh učbenikov v največji meri izstopa prvi britanski s svojimi originalno zastavljenimi vsebinskimi sklopi, ki učence silijo v kritično razmišljanje in iskanje odgovorov na vprašanja. Učbenik daje učencem občutek, da so detektivi, ki se potikajo po zgodovini, da bi našli odgovore, ki so uporabni tudi za življenje.

Zgodovina novega veka

Zgodovino novega veka obravnavata slovenska učbenika, nemški in francoski v eni knjigi, britanska učbenika pa se v dveh knjigah posvetita temu obdobju.

Britanska učbenika za novoveško obdobje sta oba večinoma usmerjena v britansko zgodovino, pri čemer se prvi omejuje na čas od leta 1500 do 1750, drugi pa na čas od leta 1750 do leta 1900.¹³⁰¹ Gre za drugi in tretji britanski učbenik. Vsebinski sklopi v obeh učbenikih so: *Elizabeta I. in njeni problemi*, *Charles I in Oliver Cromwell*, *Koliko so se jakobiti približali uspehu*, *Podobe časa*, *Vse se spreminja: industrijska revolucija*, *Imperij*, *v katerem sonce nikoli ne zaide*, *Življenje srednjega razreda*, *Boj za volilno pravico*. Prvi sklop, ki se nanaša na Elizabeto I., je zanimivo in izvirno zastavljen. Najprej je predstavljena Evropa, kot jo je videla Elizabeta, ko je postala kraljica. Preko zemljevida so podani glavni zunanjepolitični problemi, s katerimi se je morala soočiti mlada kraljica. Naslednja tema se sprašuje, kaj naj bi Elizabeta storila najprej, ko je prevzela vladarsko krono. Sledi tema z naslovom *Na lov za soprogom?*, nato najdemo temo, ki se navezuje na prikaz religij v Britaniji: *Zakaj je šlo pri religiji za življenje ali smrt?* Večina naslovov tem je zastavljenih v

¹³⁰⁰ DOUBLET, Frédéric, CASA, Michel (2001), *Histoire-géographie 5e*, Paris: Magnard.

¹³⁰¹ WRENN, Andrew (2002), *Presenting the Past. Britain 1500-1750*, London: Collins; GREY, Paul, LITTLE, Rosemarie (2002), *Presenting the Past. Britain 1750-1900*, London: Collins.

obliki vprašanj in se nanašajo na probleme, s katerimi se je srečevala kraljica Elizabeta v času svojega vladanja. Ena od tem je še posebno izvirna: *Kako je Elizabeta ravnala z revnimi in berači?* Zadnja tema je zastavljena v obliki miselnega vzorca in kritično vrednoti in sintetizira odgovor na vprašanje *Kako uspešno je Elizabeta reševala probleme, s katerimi se je srečevala v času svojega vladanja?* Tudi naslednji vsebinski sklop se v posebnem poglavju sprašuje, kako so vladali uspešni vladarji v času kralja Charlesa I. Sledijo teme, ki se nanašajo na politično in vojaško zgodovino. Zanimiva je tema z naslovom: *Zakaj zgodovinarji in filmski režiserji prikažejo isto zgodbo drugače?* Izzivalen naslov ima tema *Ali je bil Oliver Cromwell »vojni kriminallec«?* Vsebinski sklop *Podobe časa* se ukvarja z umetniškimi upodobitvami Elizabete I. in s tem, kaj lahko iz njih razberemo. Na koncu pa so še podobe drugih velikih osebnosti iz obravnavanega časa. Drugi britanski učbenik obravnava problematiko industrializacije v Britaniji. Zanimivi sta temi, ki se sprašujeta ali je suženjstvo financiralo industrijsko revolucijo in ali je vodila industrijska revolucija v višji življenjski standard. Sledi vsebinski sklop, ki obravnava rast britanskega imperija in poseben sklop o bojih za volilno pravico v Britaniji. Britanska zgodovina je predvsem zgodovina Anglije, medtem ko se preteklost Škotske in Irske opisuje samo, ko gre za upore konec 17. stoletja in v 18. stoletju. Zgodovina Evrope je predstavljena le preko zemljevida, na katerem so kratke informacije o dogajanju v tem delu sveta. Zgodovina britanskih kolonij pa je obravnavana kratko v okviru vsebinskega sklopa o britanskem imperiju.

Zgodovina novega veka je obravnavana v dveh francoskih učbenikih (drugi in tretji francoski učbenik) – en del je v prvem francoskem učbeniku, ki obravnava srednji vek. Gre za vsebinske sklope: *Evropa in odkritje sveta, Humanizem, renesansa in reformacija*, ostale vsebine pa vključuje drugi francoski učbenik. Drugi francoski učbenik pojmuje za novoveško obdobje čas od 17. stoletja naprej. Vsebinski sklopi so: *Moderna Evropa, Absolutistična monarhija v Franciji, Remiza zaradi absolutizma, Revolucija in imperij, Spremembe v Evropi, Doba industrializacije, Nova družba, Kulturne spremembe, Nacionalna in liberalna gibanja, Delitev sveta, Francija od 1815 do 1914.*¹³⁰²

Novi vek je obravnavan v dveh nemških učbenikih (drugi in tretji nemški učbenik). Vsebinski sklopi so: *Evropska odkritja in osvajanja, Reformacija, Vladarji, države in podložniki: absolutizem v Evropi, Revolucija v Novem in Starem svetu,*¹³⁰³ *Boj za edinost in svobodo, Industrializacija in socialno vprašanje, Gospodarstvo, država in družba v nemškem cesarstvu.*¹³⁰⁴

Za primerjavo podajam še vsebinske sklope iz slovenskega tretjega učbenika DZS: *Odkritja čezmorskih dežel, Humanizem in renesansa, Reformacija v Evropi in na Slovenskem, Kmečki upori, Gospodarski razvoj v Evropi od 16. do 18. stoletja, Absolutizem in razsvetljenje, Evropa in svet na prehodu v 19. stoletje, Evropa in Slovenci 1815-1848, Leto 1848 v Evropi in na Slovenskem.*¹³⁰⁵

Vsebinska primerjava tematske zasnove kaže, da so si izbrani slovenski, francoski in nemški učbeniki dokaj podobni v obravnavi novoveške zgodovine. Vsi se osredotočajo na dogajanje v Evropi, ki so ga zaznamovala nova geografska odkritja, humanizem in renesansa,

¹³⁰² CAROL, Anne idr. (2002), *Histoire-géographie 4ème, Livre de l'élève*, Paris: Hatier.

¹³⁰³ FLUES, Heiner idr. (2001), *Zeitreise 2. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.

¹³⁰⁴ EPKENHANS, Michael idr. (2004), *Zeitreise 3. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.

¹³⁰⁵ CVIRN, Janez, HRIBERŠEK, Elizabeta B., STUDEN, Andrej (2004), *Novi vek. Zgodovina za 8. razred devetletke*, Ljubljana: DZS.

reformacija, absolutizem ter industrializacija. Poleg politične zgodovine se vsi ti učbeniki posvečajo še socialni in gospodarski zgodovini ter nacionalni zgodovini. Odstopajo pa britanski učbeniki, ki se osredotočajo na dogajanje v Angliji in v katerih so teme izrazito problemsko zasnovane in nudijo originalen pogled na posamezna historična dogajanja ter popolnoma drugačno perspektivo pojmovanja družbenih pojavov, kot je značilna za vse ostale učbenike, ki so mnogo manj originalni in domiselni.

Zgodovina 20. stoletja

Četrty učbenik Modrijana obravnava 20. stoletje v osmih vsebinskih sklopih, od katerih so štirje namenjeni obči oziroma svetovni in štirje nacionalni zgodovini. Prva dva vsebinska sklopa obravnavata prvo svetovno vojno, naslednja dva čas med obema vojnoma, sledita dva vsebinska sklopa o drugi svetovni vojni, zadnja dva vsebinska sklopa pa obravnavata čas po drugi svetovni vojni in sodobnost. Gre za zelo pregleden razpored vsebinskih sklopov, ki sistematično izmenjava obravnavo obče in nacionalne zgodovine. Četrty učbenik DZS je v tem smislu podobno zastavljen. 20. stoletje obravnava v sedmih vsebinskih sklopih, ki so po vsebini in času, ki ga obravnavajo, identični s tistimi v Modrijanovem učbeniku, le da Modrijanov četrty učbenik izpušča vsebinski sklop o Slovencih med prvo svetovno vojno in te vsebine obravnava le v obliki teme znotraj vsebinskega sklopa, ki se nanaša na prvo svetovno vojno v celoti.

Četrty britanski učbenik prikaže obdobje 20. stoletja v štirih vsebinskih sklopih: *Vroča vojna, hladna vojna, Holokavst, Medicina v 20. stoletju, Severna Irska: zakaj je bilo tako težko doseči mir?* V prvem sklopu prikaže učbenik dogajanje v 20. stoletju skozi očala vojn, ki so ga zaznamovale: prva in druga svetovna vojna, hladna vojna, vojna v Vietnamu, hladna vojna v Aziji – Afganistan, vojna zvezd, konflikti v 90-ih. V vseh poglavjih gre predvsem za predstavitev vojaške in politične zgodovine. Drugi vsebinski sklop z naslovom *Holokavst* se na začetku sprašuje o človekovih pravicah skozi zgodovino, sledi opis dogajanja v nacistični Nemčiji, ki se nanaša na sistematično uničevanje Judov, prikazani pa so tudi nekateri načini upora nacističnemu početju. Na koncu najdemo tri zanimive teme: *Kako se je lahko holokavst zgodil?*, *Ali je to konec?*, *Kaj bi ti naredil?* Gre za tri problemsko naravnana vprašanja, ki zahtevajo kritično razmišljanje od učencev in jih usmerjajo v prepoznavanje podobnih teženj v sodobnem svetu. Tretji vsebinski sklop se usmerja v prikaz razvoja na medicinskem področju v 20. stoletju. Prikazuje vpliv medicine na vsakdanje življenje, na način gradnje stanovanjskih hiš, razširjanje zdravstvenega varstva na različne socialne skupine, perspektive zdravstvenega varstva in zdravstvenih problemov. Na koncu najdemo še zanimiva etična vprašanja, s katerimi se sooča medicina danes (kloniranje, transplantacija obraza, zamrzovanje človeških teles po smrti, podaljševanje človekovega življenja z napravami, kozmetična kirurgija). Zadnji vsebinski sklop se posveča zgodovini irsko-britanskega spora glede usode Severne Irske. Razlaga zgodovinske vzroke, ki so pripeljali v konfliktno situacijo in nasilje, ki je spremljalo različne interese na tem delu sveta.

Četrty francoski učbenik obravnava sodobno zgodovino in se loči od ostalih treh izbranih francoskih učbenikov po načinu prepletanja zgodovinskih in geografskih vsebin. V prvih treh francoskih učbenikih najdemo zgodovinske vsebine v prvi polovici knjige, geografske pa v drugi polovici. Četrty učbenik pa je zasnovan tako, da se poleg vsebinskega sklopa, ki je izključno zgodovinski, pojavita še dva tematska sklopa, v katerih se zgodovinske vsebine prepletajo z geografskimi. Poleg tega najdemo še sklop, ki je popolnoma geografski. Prvi zgodovinski sklop obravnava prvo svetovno vojno, Stalinovo Sovjetsko zvezo, Nemčijo in Francijo v 30-ih letih, drugo svetovno vojno. Drugi vsebinski sklop najprej podaja vsebine

hladne vojne, sledi geografski sklop o politični sliki sodobnega sveta, naslednji sklop obravnava spremembe v svetu od leta 1945 do danes (ekonomske, kulturne, družbene), sledi pa geografski sklop, ki se ukvarja s problemom neenakosti v svetu in razkorakom med bogatimi in revnimi. Drugi mešani sklop pa najprej podaja zgodovino Francije od 1945 do sodobnosti, temu pa sledita še dva geografska sklopa, ki obravnavata francosko gospodarstvo ter vlogo Francije v svetu.

Zgodovina prve svetovne vojne in socializma v Rusiji je vključena v tretji nemški učbenik, četrti pa vključuje naslednje vsebinske sklope: *Waimarska republika – Nemci in njihova prva demokracija*, *Diktatura – II. svetovna vojna – množični poboj*, *Konflikti in prizadevanja za mir v svetu od leta 1945*, *Nemci in njihova država – razvoj od 1945*, *Evropa na poti k enosti*.¹³⁰⁶

Podobno kot v četrtem nemškem učbeniku se tudi v obeh slovenskih (četrti Modrijanov in četrti DZS) svetovna zgodovina 20. stoletja prepleta z nacionalno zgodovino tega časa. Četrti nemški učbenik se razlikuje od vseh ostalih izbranih učbenikov po tem, da edini vključuje vsebinski sklop, ki se nanaša na Evropo. V tem sklopu prikaže skupne korenine evropske kulture v antiki, shizmo v srednjem veku, nastanek nacionalnih držav, leto 1945 v Evropi in nastajanje evropske skupnosti po njem, evropske države v socializmu in po njegovem padcu, organiziranost in življenje v Evropski uniji. Podobne predstavitve ne najdemo v nobenem od ostalih obravnavanih učbenikov. Četrti učbenik DZS se zaključi s slovensko osamosvojitvijo, četrti Modrijanov pa omenja še dogajanje do leta 1996. Dogajanje do leta 2003, ko sta bila učbenika izdana, je iz obeh učbenikov popolnoma izpuščeno. Tuji izbrani učbeniki obravnavajo tudi dogodke, ki so se zgodili še v letu 2002 in so v tem smislu bolj ažurni kot slovenska učbenika.

Četrti britanski učbenik izstopa po svoji problemski zasnovi in po strukturi vsebinskih sklopov, pri čemer je še najbolj univerzalen vsebinski sklop, ki obravnava zgodovino medicine in zdravstvenega varstva v 20. stoletju. Tudi vsebinski sklop, ki se posveča holokavstu, je domiseln in ga kot takega ne najdemo v nobenem drugem učbeniku. Oba sklopa odražata vrednote, ki jih zastopa britanski učbenik: zdravje, zdravstveno varstvo za vse ljudi, spoštovanje človeškega življenja. Posebna obravnava holokavsta odraža pojmovanje, po katerem je holokavst edinstven pojav, ker je sproduciral celo industrijo množičnega uničevanja ljudi. Hkrati pa je holokavst fenomen tudi zaradi obsesije, ki ga je spremljala in ki lahko postane sodoben fenomen. Zaradi teh razlogov je holokavst dobil posebno mesto v britanskem učbeniku. S poglobitvijo v pojav sam in v razkrivanje zgodovinske resničnosti skuša učbenik prispevati, da se taki pojavi v bodoče ne bi ponovili.

Četrti francoski učbenik se od drugih razlikuje po tem, da nekatere zgodovinske teme prepleta z geografskimi, sicer pa podobno kot četrti Modrijanov, četrti DZS in četrti nemški vsebuje svetovno zgodovino 20. stoletja, ki jo dopolnjuje z nacionalno zgodovino tega časa.

Primerjava vsebinskih sklopov izbranih sodobnih učbenikov zgodovine

Posebnosti, ki jih najdemo le v nekaterih učbenikih:

- Slovenska učbenika za šesti razred (prvi Modrijanov in prvi DZS) sta zasnovana na poseben način, kakršnega ne najdemo v nobenem od tujih učbenikov zgodovine. Slovenska učbenika predstavljata nekakšno vez med predmetom spoznavanje družbe in

¹³⁰⁶ FLUES, Heiner idr. (2004), *Zeitreise 4. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.

predmetom zgodovina. Gre za spoznavanje z zgodovinskimi metodami, večjimi družbenimi, gospodarskimi in kulturnimi spremembami v preteklosti in za spoznavanje etnografskega izročila.

- Britanski učbeniki popolnoma izpuščajo prazgodovino in antično obdobje.
- Prvi nemški učbenik vključuje vsebinski sklop o zgodovini okolja, ki je izrazito ekološko zasnovan v smislu poudarjanja pomena okolja za človeštvo.
- Britanski učbeniki vključujejo največ vsebinskih sklopov, ki obravnavajo nacionalno zgodovino novega veka.
- Četrty britanski učbenik vključuje problematiko holokavsta v obliki posebnega vsebinskega sklopa, s čimer ji daje poseben pomen.
- Četrty britanski učbenik posveti celoten vsebinski sklop zgodovini medicine v 20. stoletju in v zvezi s tem odpira mnoga aktualna in pereča družbena ter etična vprašanja. Podobnega prikaza medicine ne zasledimo v nobenem od preostalih učbenikov.

Skupne značilnosti vsebinskih sklopov v učbenikih:

- Izbrani slovenski, francoski in nemški učbeniki dajejo v obravnavi antičnega obdobja poudarek egipčanski, starogrški in rimski antični civilizaciji in kulturi.
- Tako slovenski kot nemški učbeniki opisujejo prazgodovinsko obdobje in napeljujejo na ugotovitev, da so opice človekovi daljnji predniki, čeprav ta ugotovitev še ni znanstveno dokazana.
- Tako britanski kot tudi francoski in nemški učbeniki posebej poudarjajo zgodovino religij. V slovenskih učbenikih je zgodovina verstev obrobne pomena.
- Vsi izbrani tuji učbeniki poudarjajo problematiko holokavsta oziroma genocida nad Judi in jo izkoristijo za vzgojno vplivanje na učence tudi z ugotavljanjem desnih ekstremizmov v sodobnosti. Izbrani slovenski učbeniki holokavst le omenjajo in te tematike v nobenem smislu ne izpostavljajo.

Glavni pomanjkljivosti izbranih slovenskih učbenikov sta v tem, da premalo izpostavljajo zgodovino religij in zgodovino holokavsta. Posebnost tematske zasnove slovenskega učbenika za šesti razred (prvi Modrijanov in prvi učbenik DZS), pa je lahko tudi prednost, saj upošteva postopen razvoj miselnih sposobnosti učencev in podaja predvsem vsebine, ki jih tudi mlajši učenci zlahka usvojijo. Zahtevnejše vsebine zlasti politične zgodovine so na tak način prihranjene za višje razrede osnovne šole, v katerih so učenci že v večji meri podkovani v znanju in sposobnostih.

Tabela 34 prikazuje naslove vsebinskih sklopov v izbranih učbenikih zgodovine za osnovno šolo.

- 4. poglavje: Primerjava izbranih sodobnih slovenskih in tujih osnovnošolskih učbenikov zgodovine ◀
 ➤ Primerjava vsebinskih elementov sodobnih slovenskih in tujih osnovnošolskih učbenikov zgodovine ◀

Tabela 34: naslovi vsebinskih sklopov v učbenikih zgodovine za osnovno šolo.

	slovenski učbeniki založbe Modrijan	slovenski učbeniki založbe DZS	britanski učbeniki	francoski učbeniki	nemški učbeniki
prva knjiga	<i>Spoznavajmo zgodovino Človek ustvarja Začetki znanosti Način življenja Kulturna dediščina, šege in navade</i>	<i>Kje najdemo sledove preteklosti? Zapis misli Človek ustvarja, razmišlja Začetki znanosti Načini življenja Kulturna dediščina</i>	<i>Uvodna enota – zakaj gre? Kako so srednjeveški monarhi ohranjali oblast? Kako težko je bilo življenje za srednjeveško prebivalstvo v mestu in na deželi? Kako je srednjeveška cerkev vplivala na življenja ljudi? Elizabeta I. – kako uspešno je reševala probleme njene vlade? Kateri so bili dosežki islamskih držav 600 – 1600?</i>	<i>Začetki kmetijstva in pisave Egipt: faraon, bogovi, ljudje Hebrejci: ljudstvo Biblije Grški svet Atene v 5. stoletju pr. Kr. Aleksander in njegov imperij Rim in njegove osvojitve Rimski imperij Rojstvo krščanstva Konec antike in njene dediščine</i>	<i>Potovanje skozi čas O življenju prvih ljudi Zgodnje visoke kulture Grki in Rimljani Okolje ima zgodovino Judovstvo – krščanstvo - islam</i>
druga knjiga	<i>Prazgodovina Najstarejše civilizacije Stari Grki Rimska svetovna država Srednji vek Naši predniki v srednjem veku Južni Slovani in turško prodiranje v Evropo</i>	<i>O zgodovini Slike iz prazgodovine Zgodnje visoke kulture Stari Grki Tisoč let rimske države Srednji vek Zgodnji srednji vek Visoki srednji vek Pozni srednji vek Evropejci in njihovo življenje v srednjem veku Vzhodne Alpe, Panonija in Balkan v srednjem veku</i>	<i>Elizabeta I. in njeni problemi Charles I. in Oliver Cromwell Kako blizu uspehu so bili jakobiti? Podobe časa</i>	<i>Rimski imperij v srednjem veku Muslimanski svet Karolinški imperij Cerkev in Zahod Karolinški imperij Vzpon in kriza Zahoda Francosko kraljestvo (10. – 15. stoletje) Evropa in odkritje sveta Humanizem, renesansa in reforme Francosko kraljestvo v 15. stoletju</i>	<i>Islam in Evropa Evropska odkritja in osvajanja Reformacija – delitev mnenj - spori Vladarji, države in podložniki: absolutizem v Evropi Revolucija v Novem in Starem svetu</i>

- 4. poglavje: Primerjava izbranih sodobnih slovenskih in tujih osnovnošolskih učbenikov zgodovine <
- Primerjava vsebinskih elementov sodobnih slovenskih in tujih osnovnošolskih učbenikov zgodovine <

	slovenski učbeniki založbe Modrijan	slovenski učbeniki založbe DZS	britanski učbeniki	francoski učbeniki	nemški učbeniki
tretja knjiga	Evropa in svet na pragu novega veka Stoletja vojn – za staro pravdo, vero, domovino Barok in absolutizem Konec starega reda Vzpon meščanstva Zmagoslavje meščanstva	Odkritja čezmorskih dežel Humanizem in renesansa Reformacija v Evropi in na Slovenskem Kmečki upori Gospodarski razvoj v Evropi od 16. do 18. stoletja Absolutizem in razsvetljenje Evropa in svet na prehodu v 19. stoletje Evropa in Slovenci 1815-1848 Leto 1848 v Evropi in na Slovenskem Evropa in Slovenci po letu 1848 Gospodarstvo in družba v 19. stoletju Svet in Slovenci na prehodu v 20. stol.	Vse se spreminja: industrijska revolucija Imperij v katerem sonce ne zaide Življenje srednjega sloja Boj za volilno pravico	Moderna Evropa Absolutistična monarhija v Franciji Remiza zaradi absolutizma Revolucija in imperij Spremembe v Evropi Doba industrializacije Nova družba Kulturne spremembe Nacionalna in liberalna gibanja Delitev sveta Francija od 1815 do 1914	Boj za edinost in svobodo Industrializacija in socialno vprašanje Gospodarstvo, država in družba v nemškem cesarstvu Imperializem in prva svetovna vojna Socializem v Rusiji – pot k boljšemu svetu
četrti knjiga	Prva svetovna vojna Slovenci med prvo svetovno vojno Svet med svetovnima vojnama Slovenci v prvi Jugoslaviji Druga svetovna vojna Slovenci med drugo svetovno vojno Sodobnost Slovenci v drugi Jugoslaviji in osamosvojitvev	Prva svetovna vojna Od prve do druge svetovne vojne Slovenci med svetovnima vojnama Druga svetovna vojna Druga svetovna vojna na Slovenskem Svet v drugi polovici 20. stoletja Slovenci po drugi svetovni vojni	Vročna vojna, hladna vojna Holokavst Medicina v 20. stoletju Severna Irska: zakaj je bilo tako težko doseči mir?	Velika vojna: 1914-1918 Stalinova ZSSR Nemčija in Francija v krizah 30-ih let Druga svetovna vojna Od hladne vojne do današnjega sveta Politična geografija današnjega sveta Rast sveta po letu 1945 Svet neenako bogat in odprt ZDA, prva svetovna sila Japonska	Weimarska republika – Nemci in njihova prva demokracija Diktatura – II. svetovna vojna – množični poboj Konflikti in prizadevanja za mir v svetu od leta 1945 Nemci in njihova država – razvoj od 1945 Evropa na poti k enosti

¹³⁰⁷ Vsebinski sklopi zgodovine in geografije so pomešani, medtem ko za vse ostale francoske učbenike velja, da v knjigi najdemo najprej zgodovinske teme, nato pa sledijo še geografske. Geografske teme iz četrtega francoskega učbenika sem označila z odebeljenim tiskom, v učbeniku samem pa so označene z drugo barvo.

- 4. poglavje: Primerjava izbranih sodobnih slovenskih in tujih osnovnošolskih učbenikov zgodovine <
- Primerjava vsebinskih elementov sodobnih slovenskih in tujih osnovnošolskih učbenikov zgodovine <
-

				<i>Evropska unija</i> <i>Francija in Francozi od 1945</i> <i>Mutacije francoske moči</i> <i>Francija in Evropa v svetu</i> <i>Kratka ponovitev zgodovine</i> <i>Kratka ponovitev</i> <i>geografije</i> ¹³⁰⁷	
--	--	--	--	---	--

Prikaz in primerjava posameznih vsebin

Poleg obravnave tematske zasnove izbranih učbenikov, me je zanimalo tudi, kako učbeniki v osrednjem učbeniškem besedilu prikažejo posamezne zgodovinske probleme. Izbrala sem nekaj tem, ki jih je bilo moč primerjati v vseh izbranih učbenikih, torej tako v slovenskih, kakor tudi v tujih. Izbrala sem vsebine obče zgodovine 20. stoletja, ki so prikazane v vseh učbenikih, torej v obeh slovenskih (četrti učbenik založbe Modrijan in četrti učbenik DZS), v četrtem britanskem, četrtem francoskem in četrtem nemškem. Izbrani britanski učbeniki se za starejša obdobja v glavnem osredotočajo na nacionalno zgodovino, zaradi česar je primerjava za ta obdobja otežkočena oziroma je možna le za preostale učbenike. Prav zaradi tega sem se pri primerjavi osredotočila na vsebine, ki se nanašajo na 20. stoletje, saj omogočajo celovito primerjavo. Med vsebinami, ki sem jih primerjala, prevladujejo vsebine politične zgodovine (prva svetovna vojna, totalitarizem, druga svetovna vojna), da pa se ne bi omejevala le na politično zgodovino, sem raziskala tudi, kako je prikazana vloga žensk v izbranih učbenikih zgodovine v vseh zgodovinskih obdobjih.

Prva svetovna vojna

Četrti Modrijanov učbenik obravnava prvo svetovno vojno v vsebinskem sklopu, ki je posvečen izključno obči zgodovini prve svetovne vojne. Dogajanje na Slovenskem v tem času je obravnavano v drugem vsebinskem sklopu, torej posebej. V primerjavi s prikazi, ki jih najdemo v britanskem, francoskem in nemškem učbeniku, v katerih se obča zgodovina tega obdobja prepleta z nacionalno oziroma obratno, gre v Modrijanovem učbeniku za poseben prijem, ki mu omogoča bolj objektivno predstavitev vojnega obdobja. Vojskovanje je predstavljeno preko prikaza dogajanja na balkanskem bojišču, zahodni, vzhodni in jugozahodni fronti ter pomorske vojne. Gre torej za sistematičen pregled bojevanja v Evropi. Za razliko od britanskega in nemškega učbenika oba slovenska učbenika (Modrijanov in DZS) obdelata oktobrsko revolucijo v Rusiji v okviru problematike prve svetovne vojne, podobno kot francoski učbenik. Četrti učbenik DZS prepleta dogajanje na Slovenskem v času prve svetovne vojne z dogajanjem v Evropi. Oba slovenska učbenika sta bolj objektivna pri prikazu dogajanj v Evropi v času prve svetovne vojne kot tuji učbeniki, vendar to ne velja za opis sarajevskega atentata. Medtem, ko francoski in nemški učbenik jasno zapišeta, da je bil atentator srbski nacionalist oziroma aktivist, pa omenja Modrijanov učbenik le *skupino mladincev Mlade Bosne*. Opis te organizacije je v tem učbeniku takšen: “V Bosni in Hercegovini je takrat delovalo društvo z imenom Mlada Bosna. Njegove nacionalno-revolucionarne dejavnosti srbska vlada, ki se je zavedala izčrpanosti države po balkanskih vojnah, ni izdatno podpirala. Večjo podporo je imelo v različnih srbskih domoljubnih organizacijah, na primer v narodni obrambi (Narodni odbrani) in skrivnem častniškem združenju Zdužitev ali smrt (Ujedinjenje ili smrt).”¹³⁰⁸ Gre za zelo podrobno razlago, kakršne ne najdemo v nobenem tujem učbeniku. Hkrati pa nikjer ne piše direktno, da je šlo pravzaprav za srbsko nacionalistično organizacijo. Francoski in nemški učbenik v primerjavi z Modrijanovim na hitro opravita s poimenovanjem atentatorja kot srbskega nacionalista oziroma aktivista, medtem ko britanski atentata sploh ne omenja. Učbenik DZS je glede značaja organizacije Mlada Bosna bolj jasen in omenja, da so Franca Ferdinanda “ubili pripadniki tajne nacionalistične organizacije Mlada Bosna. Ta skupina se je s skrivno podporo Srbije borila za združitev Srbov iz Avstro-Ogrske s Kraljevino Srbijo.”¹³⁰⁹

¹³⁰⁸ KERN, Ana Nuša, NEČAK, Dušan, REPE, Božo (2003), Naše stoletje. Zgodovina za 8. razred osnovne šole. Zgodovina za 9. razred devetletne osnovne šole, Ljubljana: Modrijan, str. 11.

¹³⁰⁹ DOLENC, Ervin, GABRIČ, Aleš, RODE, Marjan (2003), 20. stoletje. Zgodovina za 8. razred osemletke in 9. razred devetletke, Ljubljana: DZS.

Četrty britanski učbenik podaja problematiko prve svetovne vojne v okviru vsebinskega sklopa *Vroča vojna, hladna vojna*. Na začetku se učbenik sprašuje, zakaj študirati vojne in ugotavlja skupne značilnosti vojn v 20. stoletju. Sledi tema, ki skuša selekcionirati dogodke na tiste, ki so šokantni, na tiste, ki so pomembni za sodobnike in na tiste, ki so spremenili tok zgodovine. Kot primer za dogodek, ki ustreza vsem trem kriterijem je navedena eksplozija atomske bombe v Hirošimi in Nagasakiju leta 1945. Naslednja tema se sprašuje, kako zgodovinarji organizirajo preteklost. Prikazan je razvoj vojaške tehnologije in razvoj propagande v 20. stoletju. Iz njega morajo učenci razbrati dogodke, ki so povzročili velike spremembe v zgodovini, pojave, ki so izginili iz zgodovine, pojave, ki so se razvijali postopno in pojave, ki se daljše obdobje niso spreminjali in so ohranjali kontinuiteto. Kot dogajanje, ki je nakazovalo konflikt v času prve svetovne vojne, je prikazana burska vojna na poseben način. V sredini obeh strani, ki ju bralec hkrati gleda, najdemo britanskega majorja Bradburyja. Iz njegovih ust vodijo oblački, v katerih so podane informacije o burski vojni, kot bi jih govoril major. Kot uvod v prvo svetovno vojno je prikazana velika karta Evrope v letu 1914 in na njej primerjava moči, s katerimi so razpolagale evropske države, ko so vstopile v vojno. V kotu je slikovno predstavljen tudi Schlieffnov plan. Naslednja tema je posvečena nemškemu napadu na Francijo. Sarajevski atentat se nikjer ne omenja. Sledijo teme o ustalitvi front in dogajanju na bojišču. Ena od tem se ukvarja z vprašanjem, kako je prva svetovna vojna vključila množico ljudi. Tema je opisana z britanskega zornega kota in v njej so predstavljeni posamezniki, ki so odklanjali bojevanje ter spreminjanje odnosa britanskega javnega mnenja do vojne v času od leta 1914 do leta 1918. V zadnjih dveh temah so obravnavane posledice vojne: človeške žrtve, finančne izgube, nove meje v Evropi, porast moči ZDA in njihovo izoblikovanje v velesilo.

Prvo svetovno vojno obdela četrti francoski učbenik v vsebinskem sklopu z naslovom *Velika vojna 1914-1918*. Na uvodnih dveh straneh najdemo fotografijo s fronte, ki prikazuje francoske vojake v napadu in v ospredju je eden od njih zadet od puške. Učenci naj bi ob tej sliki razmislili, kako se manifestirajo grozote vojne. Sledita dva spomenika padlim v prvi svetovni vojni z vprašanji o tem, kako izražamo spomin na žrtve vojne. Prva tema predstavlja politično karto Evrope v letu 1914, glavne politične probleme v Evropi, sistem zavezništev in atentat v Sarajevu. Atentat v Sarajevu je po pisanju učbenika izvedel *srbski aktivist (un activiste serbe)*. Glavni cilj Avstro-Ogrske pa je bil *poraziti srbski nacionalizem*.¹³¹⁰ Naslednja tema opiše, kako je uspelo zaveznikom v štirih letih zmagati oziroma na kratko poda dogajanje v letih vojne. Sledita dve strani kartografskega materiala na temo prve svetovne vojne. Naslednji dve strani podajata spominska pričevanja bojevnikov na fronti. Tema *Totalna vojna* prikazuje, kako je vojna prizadela zaledje. Zadnja tema pa prikaže rezultate vojne: človeške žrtve, ruševine, mirovne konference, *pacifizem*. Sledi karta Evrope v 20-ih letih, nato pa tema o revoluciji v Rusiji in posebna tema o barbarstvu vojne.

Nemška predstavitev prve svetovne vojne se razlikuje od britanske in francoske. Tretji nemški učbenik predstavlja problematiko prve svetovne vojne v okviru vsebinskega sklopa *Imperializem in prva svetovna vojna*. Ta vsebinski sklop najprej opiše, kako so si evropske države delile svet, zakaj so si želele kolonij, opisano je izkoriščevalsko vedenje Francije in Britanije do kolonij, kolonialni interesi na Kitajskem v 19. in začetku 20. stoletja, posledice imperializma oziroma imperialnega izkoriščanja na primeru Afrike in še posebej zahodne Afrike, prikaz nemškega cesarstva kot kolonialne sile, prizadevanja Nemčije, da postane velesila, dogajanje na Balkanu pred prvo svetovno vojno. Tema, ki opisuje sarajevski atentat

¹³¹⁰ BERNIER, M., CHAMPIGNY, D., LOUBES, O. (2003), *Histoire-géographie 3e, Livre de l'élève*, Paris: Nathan, str. 17.

se imenuje *Julijska kriza*. Atentat je po pisanju učbenika zagrešil *srbski nacionalist (ein serbischer Nationalist)*.¹³¹¹ Posebna tema je namenjena opisu pacifističnega gibanja in mirovnim prizadevanjem posameznikov pred prvo svetovno vojno. Sledi opis vojne. Začetek vojne je prikazan kot milijoni vojakov, ki na francoski in nemški strani korakajo v vojno. O Schlieffnovem planu, ki ima v britanskem učbeniku glavno vlogo, ni v nemškem ne duha ne sluha. Tretji nemški učbenik je potrebno pazljivo prebrati, da ugotovimo, kdo je bil v prvi svetovni vojni pravzaprav napadalec, medtem ko britanski učbenik kričeče kaže na nemško krivdo za vojno prav z izpostavljanjem Schlieffnovega vojnega načrta. Sledi tema o vstopu ZDA v vojno z naslovom *ZDA odločijo evropsko vojno*. Kot posledice vojne so v posebni temi navedene številne človeške žrtve, sprememba družbenega položaja žensk zaradi vključevanja v industrijo, revolucionarne težnje po novem družbenem redu. Posebna tema je posvečena dogajanju v Verdunu. Sledi obravnava spomenikov žrtvam prve svetovne vojne.

Zgodovina prve svetovne vojne je v tujih učbenikih prikazana skozi očala nacionalne zgodovine prve svetovne vojne. Razlike v prikazih so predvsem v poudarkih, zaradi katerih si na podlagi različnih učbenikov lahko ustvarimo dokaj različno sliko o prvi svetovni vojni. Nemški učbenik se poglobljeno loti predstavitve imperializma in kolonializma evropskih držav pred svetovno vojno, kot da bi s tem hotel dokazati, da je bila res krivična razdelitev kolonialne pogače vzrok za prvo svetovno vojno. Pri tem je potrebno upoštevati, da so v tekstu grajane tudi kolonialne težnje cesarske Nemčije in ne samo kolonialno ravnanje Britanije ter Francije. Britanski učbenik izpostavi Schlieffnov vojni načrt in prikaz nemškega napada na Francijo in na ta način daje jasno vedeti, da je bila Nemčija v tej vojni napadalka. Vloga ostalih članic centralnih sil je zanemarjena. Francoski učbenik je bolj nevtralen. Problem kolonializma opiše že učbenik za tretji razred sekundarne šole, tako da učbenik za četrti razred začne z začetkom same vojne brez podrobne obravnave razlogov zanjo. Fronte v Evropi so prikazane na karti, niso pa opisane v tekstu, kot to velja za slovenska učbenika. Slovenska učbenika podrobno opisujeta dogajanje na frontah in v celoti gledano navedeta veliko podatkov. V podatkih je najbolj skop britanski učbenik.

Totalitarizem

Slovenski četrti učbenik DZS vključuje dve temi o totalitarizmu: *Totalitarizem: fašizem, nacizem* in *Sovjetski totalitarizem: stalinizem*. Vsaka tema zavzema tri strani. Že v temi pred njima pa je tudi podtema *Uveljavljanje diktatur* in v njej je opredeljen sistem delovanja osebne diktature. Pojmi, na katere naletimo v obeh omenjenih temah, pa so: *ideologije, stanovska ureditev družbe, populizem, totalitarizem, nasilje, koncentracijska taborišča, totalitarna diktatura, strog nadzor nad državljani, montirani sodni procesi, politična propaganda, kult Stalinove osebnosti, strahovlada, industrializacija, plansko gospodarstvo, kolektivizacija, rasizem*. Četrti Modrijanov učbenik pa za opis totalitarizmov porabi kar 13 strani. Najprej opiše dogajanje v Sovjetski zvezi, nato pa še fašizem in nacizem. Poleg pojmov, ki jih najdemo tudi v četrtem učbeniku DZS navaja še pojme: *javno poniževanje, propagandni stroj, pasivni odpor, totalitarna država, stalinistične čistke, politični procesi, delovna taborišča, udarniško delo, stahanovstvo, spletke, krvavo obračunavanje, kult osebnosti, diktatura*.

Četrti britanski učbenik v okviru vsebinskega sklopa, ki se ukvarja z vojnami 20. stoletja omenja tudi dogajanje v 20-ih in 30-ih letih. Na tem mestu navaja države, v katerih so vladali

¹³¹¹ EPKENHANS, Michael idr. (2004), *Zeitreise 3. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, str. 126, 127.

diktatorji ekstremisti. Kot primere diktatorjev navaja Stalina na levi strani puščice kot komunista in Mussolinija ter Hitlerja na desni strani puščice kot fašista. Podana je zelo preprosta definicija za levo in desno usmerjene diktatorje: "Obe strani sta poskušali pripraviti svoje ljudi, da bi sovražili in se bali nasprotne strani. Večina ljudi je verjela njihovi propagandi."¹³¹² Poglobljenega pregleda totalitarizmov ali načina delovanja totalitarnih sistemov britanski učbenik ne podaja. Namesto na problematiko totalitarizmov se osredotoča na problem holokavsta, kateremu posveti cel vsebinski sklop. Prva tema tega sklopa ima naslov *Vprašanje človekovih pravic*. V njej se sprašuje o spoštovanju in kršenju človekovih pravic v zgodovini in v sedanosti. Naslednja tema prikazuje Nemčijo 30-ih let in pojasnjuje razloge, zaradi katerih je Hitler sovražil Jude. Sledi tema o življenju v judovskih getih in tema o koncentracijskih in uničevalnih taboriščih. Celotna tema je namenjena tudi opisu načinov upora proti nacistom. Ena od tem prikazuje, kako je po vojni svet izvedel resnico o koncentracijskih taboriščih. Najbolj problemsko so zastavljene zadnje tri teme, ki poskušajo ugotoviti, zakaj se je holokavst sploh zgodil, ali se je zgodil zadnjič in kaj bi lahko vsak posameznik v tridesetih letih 20. stoletja storil, da do holokavsta ne bi prišlo. Te teme so izrazito vzgojno naravnane in zlasti zadnja skuša direktno vplivati na posameznike, da bi s svojim ravnanjem preprečili morebitno ponovitev genocida v kakršnikoli obliki.

Problematiko totalitarizma obdela četrti francoski učbenik v dveh vsebinskih sklopih. V prvem opiše Sovjetsko zvezo pod Stalinovo oblastjo. Omenja izraze kot *totalitarizem*, *stalinizem*, *stahanovstvo*, *grozno diktaturo v imenu socializma*, *»očeta naroda«*, *ideologijo*, *totalitarni režim*, *Stalinov kult*, *teror*. Poudarek je na propagandi in na filmih iz tega obdobja. Sledi drugi vsebinski sklop, ki se nanaša na Nemčijo in Francijo v 30-ih letih 20. stoletja. Pojavijo se izrazi kot *fašizem in diktatura v Italiji*, *hitlerjanska diktatura*, *nacistična doktrina*, *koncentracijska taborišča*, *nacistični totalitarizem*, *germanska rasa*, *rasna čistost*, *manipulacija in propaganda*. Najprej najdemo opis dogajanja v Nemčiji, sledi dogajanje v Franciji, španska državljanska vojna in opis dogodkov, ki so vodili v drugo svetovno vojno.

Četrti nemški učbenik obravnava totalitarizem le znotraj dveh vsebinskih sklopov. Prvi sklop je posvečen Weimarski republiki in v njem najdemo med drugim tudi poglavje o fašizmu v Evropi. Tu najdemo primere pojavov fašizma v Italiji, Španiji in Britaniji (Oswald Mosley). Sledi tema, ki opisuje prihod nacistov v Nemčiji na oblast, takoj nato pa najdemo temo, ki se v naslovu sprašuje *Zakaj se je ponesrečila prva demokracija v Nemčiji?* In zavzema kar štiri strani, na katerih pojasnjuje situacijo, ki je vodila v padec republike in nastanek diktature. Sledi vsebinski sklop, ki je v celoti posvečen nacistični diktaturi in drugi svetovni vojni. V tem vsebinskem sklopu najdemo pojme: *führerjeva država (Führerstaat)*, *oboževanje vodje (Führerbegeisterung)*, *propaganda*, *Hitlerjugend pod kljukastim križem*, *teror proti drugače mislečim*, *sistem terorja*, *kriminalizacija in preganjanje judovskih državljanov*, *pogrom*, *mirovna propaganda in priprave na vojno*. Tretji nemški učbenik opisuje dogajanje v Sovjetski zvezi v vsebinskem sklopu, ki sledi prvi svetovni vojni. Vendar je dogajanje v stalinistični državi opisano le v eni temi, poudarek pa je na prisilni kolektivizaciji, planskem gospodarstvu in čistkah. Celotno sliko o totalitarnem sistemu dobimo šele iz četrtega nemškega učbenika, ki prikazuje dogajanje v Nemčiji v 30-ih letih. V tem vsebinskem sklopu so opisi delovanja propagandnega, represivnega in šolskega aparata v totalitarni državi ter organizacije otrok, mladine in žensk, ki so disciplinirale te sloje populacije.

Medtem, ko četrti britanski učbenik problematiko totalitarizmov v Evropi na hitro obdela, se ostali obravnavani učbeniki v večji meri posvetijo tem vsebinam. Francoski in nemški

¹³¹² SPAREY, Elizabeth, WORALL, Keith, JOHNSON, Sue (2003), *Presenting the Past. The modern World*, London: Collins, str. 33.

učbenik se veliko bolj kot oba slovenska posvetita obravnavi vloge propagande v totalitarnih državah. Slovenska učbenika, zlasti Modrijanov učbenik, pa uvajata mnoge zahtevne pojme v povezavi s to tematiko. Medtem, ko nas nemški in francoski učbenik zasujeta s slikovnim gradivom zlasti v zvezi s propagando, pa je tega v slovenskih učbenikih nekoliko manj, zato pa je pisanega teksta toliko več. Podobno kot britanski učbenik tudi oba slovenska učbenika predstavita italijanski fašizem, nemški nacizem in stalinizem kot primere totalitarizma. Ti primeri so približno enakomerno zastopani. V nemškem učbeniku pa daleč prevladuje predstavitev nemškega nacizma, medtem ko sta v francoskem predstavljena le stalinizem in nemški nacizem.

Druga svetovna vojna

Četrty Modrijanov učbenik in četrti učbenik DZS obdelata drugo svetovno vojno v dveh vsebinskih sklopih. Prvi je namenjen obči zgodovini tega časa, drugi sklop pa vojni na Slovenskem. Take delitve na dva sklopa ni najti v nobenem od izbranih tujih učbenikov, ki vsi prepletajo nacionalno zgodovino z občo, pri čemer nacionalna zgodovina bolj ali manj prevladuje. V delu, ki prikazuje občo zgodovino, najdemo pregled dogajanj na svetovnih bojiščih v toku vojne. Tako podrobnega pregleda ne najdemo v nobenem od izbranih tujih učbenikov. V primerjavi z tujimi učbeniki, sta oba slovenska dosti bolj faktografsko zasnovana. Poleg vojaško – političnega dogajanja podajata tudi sistematičen pregled odporiških gibanj v okupirani Evropi. Četrty Modrijanov učbenik na 27 straneh podaja sistematičen pregled dogajanja v svetu in Evropi v času druge svetovne vojne, torej predvsem podatkovno zgodovino. Učbenik DZS za to porabi 12 strani, pri čemer vključuje tudi vsebino, ki je zasnovana kot samostojno delo učencev. Francoski učbenik za to porabi le 6 strani in tudi nemški le 6 strani. Britanski učbenik pa je sploh neprimerljiv, ker podaja vsebino na povsem originalen način in se izogiba podatkovni zgodovini. V primerjavi s tujimi učbeniki podajata oba slovenska vsebino druge svetovne vojne preveč faktografsko, v tekstu natrosita kopico tekstov in verjetno pričakujeta, da si bodo učenci vse te podatke zapomnili. To bi bilo moč pričakovati od mladine na srednješolski stopnji, ne pa od učencev v osnovni šoli. Način podajanja snovi je zlasti v Modrijanovem učbeniku fakrografsko podajanje podatkov, kar bi morali slovenski učbeniki že davno preseči. Zgodovino slovenskega prostora v času od leta 1941 do 1945 podaja Modrijanov učbenik na 30 straneh, učbenik DZS pa na 19 straneh vključno s stranmi, ki so sestavljene kot naloge za učence. Modrijanov učbenik tudi, ko gre za slovensko zgodovino podaja obilico faktografskih podatkov. Gre za sistematičen pregled političnega in vojaškega dogajanja v obliki kronike, ena od tem pa opisuje vsakdanje življenje. Že teme same so izrazito neproblemsko zasnovane in tri nosijo samo naslov leta, ki ga opisujejo (*Leto 1942, Leto 1943, Leto 1944*).

Četrty britanski učbenik v prvi temi, ki se nanaša na drugo svetovno vojno, preko slikovnega gradiva prikaže odločilne dogodke v času od septembra 1939 do maja 1945. Naslednja tema se nanaša na razlago bliskovite vojne in hitro napredovanje nemških sil v Evropi. Sledi tema, ki opisuje letalsko vojskovanje v času druge svetovne vojne in v katerem sta izpostavljeni dve točki: nemški zračni napadi na Britanijo in zavezniško bombardiranje Dresdna. Tema, ki obravnava dogajanje v zaledju, podaja razlago racioniranja živil, evakuacije, nabora, propagande in socialnega skrbstva v Britaniji v času druge svetovne vojne. Predzadnja tema se sprašuje ali so atomske bombe nakazale začetek nove ere in nakazuje destruktivne učinke novega smrtonosnega orožja za človeštvo. Zadnja tema pa skuša opredeliti, kako pomembna je bila druga svetovna vojna. Prikaže število človeških žrtev in materialno škodo, ki jo je

povzročila vojna. Podana je tudi številčna primerjava človeških žrtev v prvi in drugi svetovni vojni.

Četrti francoski učbenik obravnava drugo svetovno vojno v posebnem vsebinskem sklopu. Ta sklop na začetku prikazuje na sliki nemško armado, ki je vkorakala v Pariz. Spodaj pa sta časovna trakova. Prvi kaže glavne dogodke v času vojne v svetu, drugi pa v Franciji. Na celi strani zraven je propagandni plakat zmage zaveznikov. Sledi karta in razlaga dogajanja v Evropi v letu 1939. Prva tema obravnava nemške zmage v letih 1939 do 1942. Sledita karti sveta in Evrope v letu 1942. Naslednja tema obravnava nasilno vedenje nemških oblasti v Evropi in gospodarsko izkoriščanje domačega prebivalstva. Drugi del te teme se na dveh straneh posveča obravnavi genocida nad judovskim narodom. Četrti francoski učbenik ne uporablja besede holokavst, ampak omenja *genocid*, »končno rešitev«, *uničevalna in koncentracijska taborišča*. Posebna tema obravnava francoski poraz v letu 1940, sledi tema o Vichyjski Franciji, v kateri se omenja *kolaboracija*, *avtoritarni režim*, *antisemitizem*. Pri tem je predvsem poudarek na kolaboracionističnem značaju vichyjskega režima. Posebna tema obravnava vsakdanje življenje Francozov v času okupacije. Dve temi sta namenjeni obravnavi francoske rezistence, kar govori o tem, da francoski učbenik želi izpostaviti pomen odporniškega gibanja in mu dati večji poudarek kot Vichyjski Franciji. Naslednja tema obravnava zmage zaveznikov v letih 1943 do 1945. Zadnja tema obdela posledice druge svetovne vojne v človeških žrtvah, materialno škodo ter novo politično ureditev v svetu in v Evropi.

Problematiko druge svetovne vojne obdela četrti nemški učbenik v okviru vsebinskega sklopa *Diktatura – druga svetovna vojna – množični pobj*. Najprej podrobno obdela v osmih temah dogodke v Nemčiji pred vojno. Prva tema o vojni nosi naslov *Vojna v Evropi – množično uničevanje ljudi*. Tri teme so posvečene opisu holokavsta. Prvo nosi naslov *Holokavst – Shoa*. Ena od podtem se sprašuje, kako je bilo to mogoče. Ena tema obravnava film o holokavstu – Schindlerjev seznam. Zadnje pa spodbuja učence k raziskovanju sledov življenja Judov v njihovi lastni občini. Pojmi, ki se v nemškem učbeniku pojavljajo v zvezi s holokavstom so: *zločin*, *geti*, »končna rešitev judovskega vprašanja«, *koncentracijska taborišča*. Sledi tema, ki opisuje totalnost druge svetovne vojne. Če je holokavst opisan na štirih straneh nemškega učbenika, so tudi načinom odpora proti nacističnemu režimu v Nemčiji namenjene štiri strani. Poudarek je na oblikah odpora, ki so se pojavile v Nemčiji (Bela roža, atentati), odporniška gibanja v okupirani Evropi so le na kratko opisana. Zadnji dve temi se nanašata na sedanjost: *Spominjati se – nujno, a ne vedno enostavno*, *Desni radikalizem danes*. Opisana je usoda nacistov v času po vojni in pojav denacifikacije (*Entnazifizierung*) v Nemčiji ter delovanje desničarskih skrajnežev danes.

Medtem, ko izbrani tuji učbeniki problematiko holokavsta posebej prikazujejo in ji dajejo posebno mesto, pa to za slovenska učbenika ne moremo reči. Zastrahljivi prizori iz koncentracijskih taborišč v vseh tujih učbenikih, ki sem jih obdelala, kričeče opozarjajo nase. V četrtem učbeniku Modrijana na najdemo nobene podobne fotografije. Koncentracijska taborišča so sicer omenjena z besedami in opisana kot tovarne smrti, toda besedilo ni podkrepljeno z nobeno fotografijo, ki bi množično uničevanje tudi vizuelno prikazala. Pojmi, ki jih učbenik navaja so: *koncentracijska uničevalna taborišča*, *tovarne smrti*, »*dokončna rešitev*« *židovskega vprašanja*. Podana je tudi korektna razlaga, da je pri Judih pojav dobil ime *holokavst*, da pa se v mednarodnem pravu imenuje *genocid*.¹³¹³ Tudi četrti učbenik DZS umešča problematiko holokavsta samo kot podtemo sicer širše teme z naslovom *Za frontnimi*

¹³¹³ KERN, Ana Nuša, NEČAK, Dušan, REPE, Božo (2003), Naše stoletje. Zgodovina za 8. razred osnovne šole. Zgodovina za 9. razred devetletne osnovne šole, Ljubljana: Modrijan, str. 101.

*črtami.*¹³¹⁴ Zastrašujoče fotografije tudi v tem učbeniku ne najdemo. Pojmi, ki jih učbenik uporablja, so podobni kot v učbeniku Modrijana s to razliko, da namesto izraza Židje, ki ga rabi Modrijanov učbenik, najdemo v učbeniku DZS izraz Judje. Izbrani tuji učbeniki problematiko holokavsta posebej izpostavljajo in jo uporabijo za doseganje vzgojnih ciljev ter skušajo doseči prepoznavanje morebitnih podobnih prizadevanj v sodobnosti. Slovenska učbenika pa to problematiko le na kratko opišeta v eni od številnih podtem.

Skupna točka izbranih slovenskih in tujih učbenikov je, da se v vseh tehnicah nagiba v prid nacionalni zgodovini pred svetovno oziroma zgodovino Evrope, ko gre za vsebine druge svetovne vojne. Vsi torej prav na vsebinah druge svetovne vojne dajejo prednost dogajanju v lastni državi, čeprav sicer v večini izbranih učbenikov prevladuje obča zgodovina pred nacionalno.

Vloga žensk

Zgodovina žensk je med vsemi učbeniki najbolj zastopana v izbranih britanskih osnovnošolskih učbenikih zgodovine. Obsežna obravnava zgodovine žensk v britanskih učbenikih me je spodbudila k primerjavi le te z drugimi učbeniki. Medtem, ko sem v britanskih učbenikih našela kar 25 tem namenjenih zgodovini žensk, jih je bilo v nemških le 6, v francoskih le ena, v slovenskih pa le ena oziroma v Modrijanovih učbenikih sploh nobena tema ni bila v celoti namenjena obravnavi zgodovine žensk. Pri tem je zanimivo, da so avtorice slovenskih učbenikov založbe Modrijan večinoma ženskega spola, medtem ko so avtorji nemških učbenikov izključno moški. Drugod je spolna struktura avtorjev učbenikov mešana. Ugotovimo lahko torej, da prisotnost zgodovine žensk v učbenikih ni odvisna od tega ali so med avtorji učbenikov tudi ženske ali ne.

Izbrani britanski učbeniki obravnavajo zgodovino žensk v dveh vsebinskih sklopih. Prvi sklop obsega čas vladanja kraljice Elizabete I. Tako vladanje te kraljice kot tudi njena osebnost sta predmet številnih tem, ki se pojavljajo v učbenikih. Drugi vsebinski sklop pa se nanaša na boj za žensko volilno pravico, ki se nahaja znotraj vsebinskega sklopa o volilni pravici na splošno. Številne teme se ukvarjajo s sufražetskim gibanjem v Britaniji. V francoskih učbenikih sem našla dve temi, ki sta posvečena zgodovini žensk in se nanašata na življenje ter položaj Ivane Orleanske in žensk v Franciji po letu 1945. Nemški učbenik sicer ne dosega tolikšnega števila tem posvečenih ženskam kot jih britanski, pa vendar vključuje teme o položaju in življenju žensk v preteklosti v različnih krajih in časih. Začne z opisom položaja žensk v starem Egiptu, sledi pa še pet tem, ki obravnavajo položaj žensk novem veku in sodobnosti. Slovenski učbenik založbe DZS za šesti razred vključuje temo o različnem položaju žensk v družbi skozi zgodovino.¹³¹⁵ To pa je tudi edina tema v vseh slovenskih učbenikih, ki se tej problematiki popolnoma posveča.

Tabela 35 prikazuje teme, ki so v izbranih učbenikih zgodovine za osnovno šolo oziroma za sekundarno šolo namenjene zgodovini žensk.

¹³¹⁴ DOLENC, Ervin, GABRIČ, Aleš, RODE, Marjan (2003), *20. stoletje. Zgodovina za 8. razred osemletke in 9. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 80-81.

¹³¹⁵ RODE, Marjan, TAWITIAN, Elissa (2004), *Prvi koraki v preteklost. Učbenik za 6. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: DZS, str. 58, 59.

Tabela 35: zastopanost zgodovine žensk po temah v učbenikih zgodovine.

učbeniki/ teme o zgodovini žensk	število tem o zgodovini žensk	teme o zgodovini žensk
slovenski učbeniki založbe Modrijan	-	
slovenski učbeniki založbe DZS	1	<i>Položaj žensk</i>
britanski učbeniki	25	<p><i>Kontrola nasledstva: ali so lahko ženske vladale?</i> <i>Elizabeta I. – kako uspešno je reševala probleme svoje vlade?</i> <i>Kaj je Elizabeta ukrenila glede religioznega vprašanja v Angliji?</i> <i>Zakaj je Marija, kraljica Škotov, predstavljala tako velik problem za kraljico?</i> <i>Kako se je Elizabeta soočala z vprašanjem poroke?</i> <i>Ali je Elizabeta uspešno rešila probleme, ki so jo obdajali v času njene vlade?</i> <i>Kaj naj bi Elizabeta storila najprej?</i> <i>V lovu na soproga?</i> <i>Zakaj je bila Marija kraljica Škotov takšen problem za Elizabeto?</i> <i>Kako je ravnala Elizabeta z revnimi in berači?</i> <i>Kako uspešno je Elizabeta rešila probleme njene vlade?</i> <i>Podobe časa: Kaj nam protreti govorijo o Elizabeti I.?</i> <i>Elizabeta v starosti</i> <i>Česa nam protreti ne povedo o Elizabeti?</i> <i>Zakaj ženske leta 1831 niso imele volilne pravice?</i> <i>Ali se je odnos do žensk v drugi polovici 19. stoletja spremenil?</i> <i>Dve ženski, ki sta hoteli uvesti spremembe</i> <i>Argumenti za in proti ženski volilni pravici</i> <i>Sufražisti in njihova kampanja za volilno pravico</i> <i>Sufražetke in njihova kampanja za volilno pravico</i> <i>Propaganda in kampanja za žensko volilno pravico</i> <i>Umreti za stvar?</i> <i>Ali je nasilje oviralo kampanjo sufražetk za volilno pravico?</i> <i>Zakaj so ženske dobile volilno pravico v letu 1918 in ne prej?</i> <i>Zakaj je trajalo tako dolgo, da so ženske dobile volilno pravico?</i></p>
francoski učbeniki	2	<p><i>Jeanne d'Arc</i> <i>Ženske v Franciji po letu 1945</i></p>
nemški učbeniki	7	<p><i>Ženske in otroci v Egiptu</i> <i>V senci moških?</i> <i>Ženske na poti v emancipacijo</i> <i>Žena vladnega svetnika in njena »deklica za vse«</i> <i>Nove možnosti za ženske?</i> <i>Ženske v nacionalsocialistični državi</i> <i>Ženske na Vzhodu in na Zahodu</i></p>

Poleg tem, ki se posvečajo zgodovini žensk, so me zanimale tudi morebitne podteme v učbenikih, ki se ukvarjajo s to problematiko, zato sem učbenike tudi s tega vidika podrobneje pregledala.

Slovenski učbeniki založbe Modrijan ne vključujejo nobene teme, ki bi bila posvečena zgodovini žensk, med podtemami pa sem našla eno samo, ki se ukvarja s to problematiko. Gre za podtemo *Boj za splošno in žensko volilno pravico* v tretjem Modrijanovem učbeniku. V njej je opisano, da so si ženske volilno pravico izborile večinoma šele v 20. stoletju, najdemo še razlago besede sufražetka in pojasnilo, da so "Slovenke dobile volilno pravico šele po drugi svetovni vojni."¹³¹⁶ Učbenik izpušča dejstvo, da so ženske na Slovenskem na podlagi splošne volilne pravice volile že na osvobojenem ozemlju od leta 1942 in se ne pogloblja v globlje vzroke, zaradi katerih so ženske volilno pravico dobile. Sodobne raziskave namreč kažejo, da so žensko volilno pravico uvedle prav tiste politične stranke, ki so pričakovale, da bodo s tem dobile bistveno večji delež glasov na volitvah.¹³¹⁷ Modrijanovi učbeniki razen te podteme ne vključujejo prav nobene, ki bi se ukvarjala izključno s problematiko položaja žensk v družbi. Se pa ta vsebina omenja znotraj tem, ki se ukvarjajo z družbenim življenjem v posameznih zgodovinskih obdobjih oziroma z družino (*Družina v starem veku; Družina, otroštvo in šola v 19. stoletju; Kako so živeli; Meščani in delavci*). V okviru obravnave družine se na kratko omenja tudi položaj žensk. Zanimivo je, da tudi učbenik, ki obravnava čas Marije Terezije, tej vladarici namenja le malo besed.¹³¹⁸ Če primerjamo to ugotovitev na primer s široko obravnavo Elizabete I. v britanskih učbenikih, se lahko vprašamo, zakaj je vladarica, ki je odločilno vplivala tudi na usodo slovenskega prostora, tako šibko zastopana v Modrijanovih učbenikih. Tretji Modrijanov učbenik ženske omenja še v podtemi o preganjanju čarovništva, kjer ne omenja nobene teorije, ki razlaga vzroke za preganjanje čarovnic, temveč zgolj skromno zapiše: "Zakaj se je to dogajalo, doslej še ni bilo mogoče dodobra pojasniti."¹³¹⁹ Tuji učbeniki, zlasti britanski in nemški v takih primerih ravnajo drugače in za pojave, ki še niso popolnoma pojasnjeni, podajajo tudi različne razlage in navedejo kateri znanstveniki so te razlage razvili ter njihove morebitne pomanjkljivosti. V primeru čarovnic in coprnice Modrijanov učbenik samega pojava nikjer jasno in odkrito ne obsodi kot slabega in neprimerne. Podtema je del teme z naslovom *Med vero v razum in praznoverjem* in na podlagi tega bi lahko celo sklepali, da so si čaravnice svojo usodo zaslužile, saj so bile praznoverke in sodelavke hudiča - ali pa obratno, da so bili praznoverci tisti, ki so čaravnice sežigali. Problematično je namreč to, da se učbenik jasno ne opredli o tem kdo je praznoverec in kdo je ravnal napačno, kar bi bilo za osnovnošolski učbenik pomembno, saj mladina na tej stopnji še nima docela izoblikovanega sistema vrednot in je naloga učbenikov tudi vzgojno vplivanje.

Slovenski učbeniki založbe DZS vključujejo eno temo, ki se posveča položaju žensk. Gre za pregled sprememb v položaju žensk v antiki, srednjem, novem veku in danes.¹³²⁰ Medtem ko Modrijanov učbenik za šesti razred obdela le družinsko življenje v različnih obdobjih, pa vključuje učbenik DZS za šesti razred tako pregled družinskega življenja, položaja žensk kot tudi otroštva v preteklosti. Pregled položaja žensk v zgodovini učbenika DZS je sistematičen

¹³¹⁶ ŽVANUT, Maja & VODOPIVEC, Peter (2004), Vzpon meščanstva. Zgodovina za 7. razred osnovne šole, zgodovina za 8. razred devetletne osnovne šole, Ljubljana: Modrijan, str. 176, 177.

¹³¹⁷ BERNIK BURJA, Valerija (2001), *Vloga žensk v osvobodilnem gibanju na Slovenskem, Magistrsko delo*, Ljubljana: Filozofska fakulteta.

¹³¹⁸ ŽVANUT, Maja & VODOPIVEC, Peter (2004), Vzpon meščanstva. Zgodovina za 7. razred osnovne šole, zgodovina za 8. razred devetletne osnovne šole, Ljubljana: Modrijan, str. 111 in 126-130.

¹³¹⁹ Ibid., str. 74.

¹³²⁰ RODE, Marjan, TAWITIAN, Elissa (2004), *Prvi koraki v preteklost. Učbenik za 6. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: DZS, str. 58,59.

in jasno nakazuje omejitve, s katerimi so se ženske srečevale in se ponekod srečujejo še danes. Drugi učbenik založbe DZS ne vključuje nobene teme, temveč podtemo z naslovom *Ženske in otroci v rimski družbi*, v kateri opiše življenje žensk v antičnem Rimu. Precej piše tudi o položaju žensk v starogrški družbi, vendar teh vsebin ne oblikuje v posebno podtemo.¹³²¹ Tretji učbenik DZS vključuje temo *Marija Terezija (1717-1780) in Jožef II (1741-1790)*, v katerem najdemo podtemo *Marija Terezija sede na prestol*. V njej so sistematično opisane reforme, ki jih je habsburška vladarica uvedla v svoji državi. Učbenik v precej večji meri izpostavlja pomen vladarice za zgodovino kakor Modrijanov učbenik.¹³²² Tretji učbenik DZS v temi *Politične stranke* vključuje podtemo z naslovom *Boj za žensko volilno pravico*, v kateri opiše postopno širjenje volilne pravice tudi na ženske in s tem demokratizacijo političnega življenja. Omenja tudi, da so ženske na Slovenskem volile že v času stare Avstrije, ko so dobile volilno pravico pri občinskih volitvah. Zraven pa najdemo pomenljivo vprašanje, ki vodi učence v razmišljanje o današnjem vplivu žensk na politiko odločanja.¹³²³ O položaju žensk govori učbenik tudi v podtemi, ki se nanaša na življenje industrijskih delavcev v 19. stoletju. Poglavje *Spreminjanje družine* pa vključuje tudi podtemo *Razlike med moškim in žensko*, v katerem sta poudarjena pojma patriarhalnega družbenega reda in emancipacije.¹³²⁴ Četrti učbenik DZS omenja pojem *enakopravnost spolov*, delitev na »ženska« in »moška« dela ter pretirano obremenitev žensk v opisu družine v 20. stoletju, ne navaja pa nobene teme ali podteme, ki bi bila posvečena izključno problematiki ženskih pravic in enakopravnosti, čeprav ravno 20. stoletje ponuja obilico možnih vsebin za takšno obravnavo.¹³²⁵

Britanski učbenik za srednji vek (prvi britanski učbenik) se ženski zgodovini posveča, ko gre za ženske, ki so bile vladarice. V prvi temi o vladaricah ugotavlja zakaj ženske v srednjem veku navadno niso prevzemale vladarskih funkcij in opiše primer Matilde, ki se je borila za prestol in ga za nekaj časa tudi zasedla. Sledi pa podtema, ki razlaga položaj žensk v srednjeveški družbi.¹³²⁶ Ena od tem se zgodovini žensk posveti deloma in sicer gre za opis življenja menihov in nun v srednjem veku ter za njihov vpliv na takratno družbo.¹³²⁷ Teme o Elizabeti I. najdemo v učbeniku za srednji vek in v učbeniku o Britaniji od leta 1500 do 1750. V teh temah najdemo razlage, kako je uspela Elizabeta obdržati svojo politično moč in suvereno vladati dolgotrajno obdobje. Opisana je kot uspešna vladarica, ki se je posluževala tudi nasilja za ohranjanje svoje oblasti. V primerjavi z drugimi vladarji posvečajo britanski učbeniki Elizabeti veliko prostora in ji že samo s tem priznavajo velik pomen za zgodovino.¹³²⁸ Učbenik, ki opisuje Britanijo v 19. stoletju, pa namenja več tem opisu sufražetskega gibanja ter spremembi položaja žensk v družbi v drugi polovici 19. stoletja in v času prve svetovne vojne. Ena tema se posveča dvema posameznicama, ki sta se zavzemali za pomoč prostitutkam in ženskam, ki so nasilje doživljele v družini in sicer gre za Josephine Bitler in Caroline Norton.¹³²⁹

Četrti francoski učbenik, ki obravnava 20. stoletje se položaju žensk v družbi posveti v eni sami temi, ki govori o ženskah v Franciji po letu 1945. Vse ostale teme v tem učbeniku pa o

¹³²¹ JANŠA-ZORN, Olga, MIHELIC, Darja (2004), *Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke*, Ljubljana: DZS.

¹³²² CVIRN, Janez, HRIBERŠEK, Elizabeta B., STUDEN, Andrej (2004), *Novi vek. Zgodovina za 8. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 61-63.

¹³²³ Ibid., str. 117.

¹³²⁴ Ibid., str. 143.

¹³²⁵ DOLENC, Ervin, GABRIČ, Aleš, RODE, Marjan (2003), *20. stoletje. Zgodovina za 8. razred osemletke in 9. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 126, 153.

¹³²⁶ KIDD, Judith, REES, Rosemary, TUDOR, Ruth (2000), *Life in Medieval Times*, London: Heinemann, str. 58, 59.

¹³²⁷ Ibid., str. 100-108.

¹³²⁸ WRENN, Andrew (2002), *Presenting the Past. Britain 1500-1750*, London: Collins.

¹³²⁹ GREY, Paul, LITTLE, Rosemarie (2002), *Presenting the Past. Britain 1750-1900*, London: Collins.

ženskah, njihovem družbenem položaju ali aktivnosti molčijo.¹³³⁰ Vsi ostali francoski učbeniki prezrejo morebitne spremembe v družbenem položaju in v življenju žensk, morebitna prizadevanja za ženske pravice. Čeprav opišejo družbene spremembe v različnih obdobjih, pa se jim posvetijo le z vidika različnih družbenih slojev, ne pa z vidika razlik za oba spola. Ena od tem v učbeniku za srednji vek opisuje življenje in uspehe Ivane Orleanske ter njen nesrečen konec.¹³³¹

Izbrani nemški učbeniki poleg nekaterih tem, ki so v celoti namenjene zgodovini žensk, vključujejo tudi nekaj podtem, ki se ukvarjajo s položajem žensk v družbi različnih zgodovinskih obdobjih. Osredotočila sem se na podteme, ki se ukvarjajo s položajem žensk. V okviru obravnave antičnega Egipta omenja prvi nemški učbenik, kako je ženska prevzela vlogo faraona in s tem prekinila dotedanjo tradicijo in božji red. Hačepsut pa je bila po pisanju učbenika kljub temu mojstrica vladanja in je prinesla deželi dolgo obdobje miru.¹³³² V temi o ženskah v starem Egiptu se učbenik sprašuje o pravicah žensk in moških ter o poklicih oziroma dejavnostih, ki so jih ženske opravljale. Hkrati z opisom položaja žensk pa podaja tudi opis življenja otrok.¹³³³ V temi o Atenah in Šparti omenja prvi nemški učbenik položaj žensk in deklet v Šparti in Atenah. Špartanke naj bi vzgajali v športnem duhu, v prepričanju, da imajo močne ženske zdrave otroke in zaradi konkretnih potreb, da ženske prevzamejo delo, ko so se moški udeleževali številnih vojn. V Atenah pa naj bi bile ženske omejene na življenje v hiši svojih mož ali očetov.¹³³⁴ V temi o rimski familiji prikazuje, kako so si svobodne ženske v rimski družbi sčasoma pridobile več pravic: do sklepanja poslov, izbire svojih soprogov, ločitve, posedovanja premoženja, gibanja in udeleževanja v javnem življenju. Eno samo področje je ostalo ženskam nedostopno: politika.¹³³⁵ V temi o sunitih in šiitih podaja drugi nemški učbenik poslovilno pismo libanonske šiitinje, ki je umrla pri izvajanju atentata. V pismu dekle pojasnjuje, da se je odločila ubijati in umreti za imama Homeinija v službi Alaha.¹³³⁶ V temi o Alahovem zakonu pa najdemo poročilo Egipčanke o poskusu spremembe pravice do ločitve v prid žensk.¹³³⁷ Tema o muslimanih v Nemčiji vključuje dvogovor dveh deklic iz sedmega razreda, pri čemer je ena od njiju muslimanka in razlaga drugi zakaj ne more iti s sošolci v bazen na kopanje in na počitnice v hotel za mladino.¹³³⁸ Tema *V senci moških?* obravnava položaj žensk v času absolutizma in opiše življenje žensk različnih družbenih slojev.¹³³⁹ Tema o nastanku ZDA omenja, da so se za svobodo v vojni borile tudi ženske na najrazličnejše načine.¹³⁴⁰ Tema o francoski revoluciji pa predstavlja zahteve žensk tretjega stanu po pravicah, ki so tedaj pripadale samo moškim: do izobrazbe in politične pravice. Hkrati pa so navedene tudi množične akcije žensk v revoluciji, ki so izhajale iz nevzdržnih razmer in pomanjkanja hrane. Navedene so tudi točke iz manifesta Olympe de Gouges, ki zahteva enake družbene pravice za ženske in moške.¹³⁴¹ V opisu družbe v času bidermajerja nemški učbenik opiše položaj žensk različnih družbenih slojev v tem času: meščank, delavk in plemkinj. Dodano je poročilo iz življenja Johanne Kinkel, ki se je kot

¹³³⁰ BERNIER, M., CHAMPIGNY, D., LOUBES, O. (2003), *Histoire-géographie 3e, Livre de l'élève*, Paris: Nathan, str. 304, 305.

¹³³¹ DOUBLET, Frédéric, CASA, Michel (2001), *Histoire-géographie 5e*, Paris: Magnard, str. 108, 109.

¹³³² CHRISTOFFER, Sven idr. (2004), *Zeitreise 1. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, str. 56-57.

¹³³³ Ibid., str. 62-63.

¹³³⁴ Ibid., str. 82, 85.

¹³³⁵ Ibid., str. 116.

¹³³⁶ FLUES, Heiner idr. (2001), *Zeitreise 2. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, str. 17.

¹³³⁷ Ibid., str. 19.

¹³³⁸ Ibid., str. 32.

¹³³⁹ Ibid., str. 102, 103.

¹³⁴⁰ Ibid., str. 112, 113.

¹³⁴¹ Ibid., str. 125-127.

ločena katoličanka poročila z revolucionarjem in izzvala velik škandal.¹³⁴² Tudi v prikazu revolucije leta 1848 v Nemčiji so omenjene ženske, ki so sodelovale v bojih na barikadah. Najdemo pa še članek iz Ženskega časopisa iz leta 1849.¹³⁴³ Tema *Ženske na poti v emancipacijo* obsega kar štiri strani in podaja opis razvoja ženskega gibanja v 19. stoletju v različnih družbenih slojih in poročila sodobnic o družbenem položaju žensk.¹³⁴⁴ Tema *Žena vladnega svetnika in njena »deklica za vse«* opisuje položaj služkinj, ki so služile v meščanskih družinah v 19. stoletju.¹³⁴⁵ Tema o mirovniškem gibanju v času pred prvo svetovno vojno vključuje tudi sliko z internacionalnega ženskega mirovniškega kongresa leta 1915 in odlomek iz pisanja Berthe von Suttner.¹³⁴⁶ Med posledicami prve svetovne vojne je tudi posebna podtema, ki opisuje spremembe, ki jih je ženskam prinesla vojna. Te spremembe so bile po eni strani hude, po drugi strani pa so prinesle tudi nove možnosti za večje pravice žensk.¹³⁴⁷ Četrty nemški učbenik posveti celo temo obravnavi sprememb za položaj žensk v 20-ih letih. Opisuje pridobitev nove ženske samozavesti, nastanek novih »ženskih« poklicev, pridobitev volilne pravice in položaj delavk v družbi.¹³⁴⁸ Posebna tema opisuje položaj žensk v nacionalsocialistični državi, zaton vrednot iz časa republike in povečevanje materinske vloge ter izrivanje žensk iz služb.¹³⁴⁹ Tema o odporištvu v Nemčiji vključuje opis uspešnega protesta žensk, katerim so oblasti aretirale njihove može judovskega porekla.¹³⁵⁰ Tema o ženskah v Zahodni in Vzhodni Nemčiji opisuje ženska gibanja, ki so se pojavljala na obeh straneh razdeljene Nemčije in podoba ženske, ki sta jo obe družbi gojili kot idealno. Dodani so spomini posameznic na to obdobje.¹³⁵¹

Obravnava zgodovine žensk je posnemanja vredna zlasti v nemških in britanskih učbenikih zgodovine, medtem ko francoski in slovenski učbeniki zgodovine preteklost, ki je v povezavi z ženskami opisujejo v manjši meri ali pa jo v celoti ignorirajo. Nemški učbeniki so posnemanja vredni predvsem zato, ker se najbolj sistematično posvetijo tej problematiki. Opisujejo položaj žensk v različnih družbah in v različnih obdobjih ter razlikujejo med situacijo, v katero so bile vpete ženske različnih družbenih slojev. Na tak način ne obravnavajo žensk kot enotne skupine, ampak upoštevajo dejstvo, da so usode žensk različne glede na družbeni sloj, kulturo, religijo in zgodovinsko obdobje v katerem živijo. Pohvalen je tudi kratek pregled spreminjanja položaja žensk v zgodovini, ki ga najdemo v prvem učbeniku DZS.

Primerjava posameznih vsebin izbranih sodobnih učbenikov zgodovine

Primerjava posameznih vsebin izbranih sodobnih učbenikov zgodovine je pokazala, da se pri predstavitvi obeh svetovnih vojn izbrana slovenska učbenika ločita od izbranih britanskih, francoskih in nemških. V primerjavi z ostalimi učbeniki sta slovenska bolj objektivna v podajanju razlogov za obe svetovni vojni in v predstavitvi samega dogajanja v času obeh vojn. Po drugi strani pa sta slovenska učbenika (četrty Modrijanov in četrty učbenik DZS) tudi

¹³⁴² EPKENHANS, Michael idr. (2004), *Zeitreise 3. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, str. 18, 19.

¹³⁴³ Ibid., str. 22, 23.

¹³⁴⁴ Ibid., str. 70-73.

¹³⁴⁵ Ibid., str. 92, 93.

¹³⁴⁶ Ibid., str. 128, 129.

¹³⁴⁷ Ibid., str. 136.

¹³⁴⁸ FLUES, Heiner idr. (2004), *Zeitreise 4. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, str. 24, 25.

¹³⁴⁹ Ibid., str. 52, 53.

¹³⁵⁰ Ibid., str. 75.

¹³⁵¹ Ibid., str. 142-145.

dosti bolj faktografsko zasnovana od četrtega britanskega, francoskega in nemškega učbenika. Posebnost obeh slovenskih učbenikov je tudi to, da podajata vsebine o dogajanju v času svetovnih vojn v svetovnem oziroma evropskem merilu in v slovenskem oziroma nacionalnem merilu ločeno. Izbrani tuji učbeniki prepletajo nacionalno zgodovino z občo, ko gre za obravnavo obeh svetovnih vojn in pri tem nacionalna zgodovina bolj ali manj prevladuje. Prvo svetovno vojno prikazujejo izbrani tuji učbeniki izrazito skozi nacionalna očala, tako da si lahko nepoučen bralec vzpostavi popolnoma različno predstavo o tem, kaj se je v času prve svetovne vojne sploh dogajalo in o tem kdo je bil za vojno pravzaprav kriv. Izbrani tuji učbeniki zlasti v obravnavi druge svetovne vojne dajejo prednost dogajanju v lastni državi, čeprav sicer v večini izbranih učbenikov prevladuje obča zgodovina pred nacionalno. Oba slovenska četrta učbenika pa dosežeta večjo objektivnost v prikazu obeh svetovnih vojn v svetovnem oziroma v evropskem merilu prav zaradi večje količine podatkov. Zato sta v smislu objektivnosti boljša od izbranih tujih učbenikov, v metodičnem smislu pa sta slabša od njih.

V obravnavi totalitarizmov iz časa med obema vojnama odstopa četrti britanski učbenik, ki v manjši meri obravnava te vsebine kot vsi ostali izbrani četrta učbeniki. Pri tem je potrebno dodati, da vključuje četrti britanski učbenik poseben vsebinski sklop, ki je posvečen izključno obravnavi holokavsta, česar ne najdemo v nobenem drugem od izbranih učbenikov. Četrti francoski in nemški učbenik predstavita problematiko totalitarizma preko obilice slikovnega gradiva, slovenska učbenika pa totalitarizem predstavita predvsem preko osrednjega učbeniškega teksta in vključujeta manj slikovnega gradiva kot francoski in nemški učbenik.

Skupna točka izbranih slovenskih in tujih učbenikov je, da se v vseh tehničnica nagiba v prid nacionalni zgodovini pred svetovno oziroma zgodovino Evrope, ko gre za vsebine druge svetovne vojne. Vsi torej prav na vsebinah druge svetovne vojne dajejo prednost dogajanju v lastni državi, čeprav sicer v večini izbranih učbenikov prevladuje obča zgodovina pred nacionalno.

Izbrani slovenski in francoski učbeniki v vključevanju zgodovine žensk precej zaostajajo za nemškimi in britanskimi. V tem smislu so posnemanja vredni zlasti nemški učbeniki, ki se najbolj sistematično posvetijo tej problematiki in opišejo položaj žensk različnih družbenih slojev v različnih zgodovinskih obdobjih. Gre za prikaz spreminjanja vloge in pravic žensk skozi zgodovino v različnih družbenih slojih. Izbrani britanski učbeniki pa v veliki meri vključujejo zgodovino žensk, ko gre za nacionalno zgodovino. Medtem, ko izbrani britanski učbeniki dajejo velik poudarek na prikazu vladanja Elizabete I. in dajejo tej vladarici veliko več prostora kot kateremu koli vladarju ali vladarici, slovenski učbeniki Marijo Terezijo, ki bi jo morda lahko postavili ob bok Elizabeti I. kar zadeva slovenski prostor, obravnavajo le v okviru ene same teme, v kateri vladarica niti ne igra glavne vloge. V mnogih temah obravnava tretji britanski učbenik tudi boj žensk Britanije za volilno pravico, slovenski učbeniki pa le bežno omenijo kdaj so ženske na Slovenskem prvič volile oziroma dobile splošno volilno pravico. Namesto boja žensk na Slovenskem za politične pravice omenja Modrijanov tretji učbenik coprnice in čarovnice, pri čemer preganjanja coprništva jasno in nedvoumno ne obsodi. V tem smislu bi bilo možno slovenske učbenike še precej izboljšati, hkrati pa je potrebno pohvaliti kratek pregled spreminjanja položaja žensk v zgodovini, ki ga najdemo v prvem učbeniku DZS. Ta pregled se lahko primerja s predstavitevami življenja in položaja žensk v zgodovini, kot ga najdemo v izbranih nemških učbenikih. Poudariti pa je še potrebno, da izbrani francoski učbeniki le izjemoma vključujejo podatke iz življenja žensk v preteklosti in da v tem smislu zaostajajo tudi za slovenskimi.

Metodološka struktura sodobnih slovenskih in tujih osnovnošolskih učbenikov zgodovine

Zunanja struktura izbranih sodobnih učbenikov zgodovine

V primerjavi zunanje strukture izbranih sodobnih učbenikov zgodovine za osnovno šolo sem se osredotočila na obravnavo formata učbenikov, naslovnih strani na platnicah učbenikov ter pisave in likovne opreme učbenikov. Zanimalo me je, katere elemente vključujejo naslovne strani na platnicah učbenikov ter s kakšno likovno opremo razpolagajo učbeniki.

Format učbenikov

Vsi izbrani učbeniki, torej tako sodobni slovenski, britanski, francoski, kakor tudi nemški učbeniki so v formatu A4.

Naslovna stran na platnicah učbenikov

Slovenski učbeniki obeh založb imajo naslovnice zasnovane po enotnem grafičnem konceptu, pri čemer je domiselna zlasti zasnova Modrijanovih učbenikov v obliki vitraža. Vsi izbrani slovenski sodobni učbeniki imajo na naslovnica živobarvne fotografije.

Naslovna stran izbranih britanskih učbenikov založbe Collins (drugi, tretji in četrti britanski učbenik) je zasnovana po enotnem grafičnem konceptu. V ospredju je krog, v katerem je slika prizora iz časa, kateremu je učbenik posvečen, v ozadju pa je temna in zamolkla barva, na kateri najdemo naslov učbenika in številko razreda sekundarne šole, kateremu je učbenik namenjen. Barva ozadja je za vsak razred drugačna. Collinsovi učbeniki imajo vsi naslov Prikaz preteklosti (*Presenting the Past*). Tudi učbenik založbe Heinemann (prvi britanski učbenik) ima v ospredju sliko prizora iz časa, ki ga opisuje, s to razliko, da je slika oblikovana v kvadratu, ozadje pa je prav tako kot v Collinsovih učbenikih enobarvno.

Izbrani francoski učbeniki založbe Hatier (prvi in tretji francoski učbenik) so zasnovani po enotni grafični zasnovi, učbenika založbe Magnard (drugi francoski učbenik) in Nathan (četrti francoski učbenik) pa se od tega koncepta razlikujeta. Založba Hatier ponuja na naslovnici tri prikaze obrazov s slik ali kipov iz časa, katerega prikazuje, pri čemer gre samo za tisti del obraza, ki obsega oči, del nosu in čela. Ozadje Hatierovih stranic je belo. Založba Magnard na naslovnici prikazuje umetniško sliko iz časa, kateremu je učbenik posvečen. Slika je v živahnih barvah in z razgibanim motivom, ki prikazuje viteze na konjih pred obzidjem mesta. Založba Nathan na naslovnico umešča štiri prizore, ki so oblikovani v kvadrate.

Izbrani nemški učbeniki založbe Klett (vsi štirje nemški učbeniki) imajo vsi naslov Časovno potovanje (*Zeitreise*). Prvi nemški učbenik ima drugačno zasnovo naslovnice kot ostali trije učbeniki. Založba Klett se je namreč odločila, da bo novim učbenikom spremenila zunanji izgled in učbenik za prvi razred ima že nov izgled, tako da bo nova generacija z vsakim letom sprejela tudi nov učbenik. Prvi nemški učbenik ima rdeče – oranžno ozadje, v ospredju pa je slika, ki prikazuje egipčanski par na ladji in njuna služabnika ter hieroglif. Ostali trije učbeniki imajo na naslovnici mavrične barve, v sredini pa je v učbeniku za drugi razred velika ladja z jadrji, na učbeniku za tretji razred tehnična naprava iz 19. stoletja, v učbeniku za četrti razred pa astronom.

Za oko najbolj privlačna je naslovnica prvega nemškega učbenika, ki s svojimi živahnimi in toplimi barvami odstopa od vseh ostalih. Domišljijsko najbolj domiselne pa so verjetno naslovnice slovenskih učbenikov založbe Modrijan, ki v krogih vitraža predstavljajo prizore iz časa, ki so mu učbeniki namenjeni. Posebnost so tudi učbeniki založbe Hatier z domiselnim prikazom oči kipov in slik obrazov iz različnih zgodovinskih obdobj, vendar belo ozadje prevladuje in za oko ni preveč privlačno.

Najbolj domiseln naslov učbenikov nosijo nemški učbeniki založbe Klett - *Časovno potovanje* in slovenski učbeniki založbe DZS, ki naslov *Koraki v času* tudi slikovno prikažejo s stopinjami človeških stopal, ki sta se sprehodili čez vrhni del naslovnice. Tako po domiselnosti kot po privlačnosti zasnove naslovnice slovenski učbeniki prav nič ne zaostajajo za tujimi učbeniki in se uvrščajo med najlepše in najbolj pripovedno izrazne.

Pisava in likovna oprema

Vsi izbrani slovenski sodobni učbeniki so opremljeni z bogatim slikovnim gradivom, ki je natisnjeno v kvalitetnih barvah. Zanimivi so grafični znaki za označitev posameznih rubrik v Modrijanovih učbenikih.

Izbrani britanski učbeniki se v največji meri razlikujejo od vseh drugih izbranih slovenskih in tudi tujih učbenikov zgodovine. Na prvi pogled spominjajo izbrani britanski učbeniki na slikanico. V njih je veliko slikovnega gradiva, besedilo in slikovno gradivo je na več mestih oblikovano v miselni vzorec. Mnogi deli besedila se pojavljajo v kvadratih in preglednicah. Učbeniki besedila nimajo stalno oblikovanega v enem ali več stopcih, ampak se stil pisanja spreminja. Ponekod najdemo en stolpec, ki sega čez celo stran, drugje je besedilo organizirano v en stolpec, ki sega le čez polovico strani, ponekod najdemo dva stolpca besedila na strani. Vsakemu naslovu teme sledi kratek izveček natiskan z odebeljenimi črkami. Glavni učbeniški tekst je v eni pisavi, medtem ko so vsi govori posameznih junakov, ki so zapisani v oblakih, natisnani v ležečem tisku. Naslov je natisnjen na barvni trak, ki je v vsakem učbeniku posebne barve, ki je značilna prav za določen učbenik. Na nekaterih mestih, ki so organizirani kot miselni vzorci, najdemo še nekatere druge stile zapisa črk. Vprašanja so zapisana v posebnih okvirčkih z barvnim ozadjem. Razlika med britanskimi učbeniki založbe *Collins* in *Heinemann* je v tem, da so prvi učbeniki bolj inovativni in kreativno zastavljeni ter da je v njih še več slikovnega gradiva kot to velja za učbenike založbe *Heinemann*.

Izbrani francoski učbeniki vključujejo bogato slikovno gradivo, v katerem prevladujejo fotografije in ne skice, kot to velja za britanske učbenike. Glavni del besedila je podan v enem stolpcu, ki lahko sega čez celo stran, še bolj pogosto pa se umika slikam in izvečkom besedil v kvadratih ter zato obsega le polovico strani na robu. Tisk za glavni tekst in izvečke v kvadratih je enoten. V kvadratih, ki so označeni z barvnim ozadjem najdemo rubrike za vprašanja, ki so v eni barvi in rubrike za izvečke pripovednih tekstov v drugi barvi. Izstopajo strani, ki označujejo začetek novega vsebinskega sklopa. Gre za dve strani, ki ju lahko hkrati opazujemo in kjer najdemo barvno ozadje, na njem pa slike, ki predstavljajo vsebine, s katerimi se sklop ukvarja, naslov vsebinskega sklopa, lahko pa tudi še besedilo, časovni trak ali zgodovinsko karto. Naslovi tem so znotraj vsebinskih sklopov ponekod v barvnem tisku, drugod pa črno beli. Ne glede na to, da sem razpolagala z učbeniki treh založb, se v grafični zasnovi ti učbeniki med sabo bistveno ne razlikujejo. Učbenik založbe *Nathan* in oba učbenika založbe *Hatier* imata na začetku dve sosednji strani, na katerih so podana navodila za uporabo učbenika in razlaga zasnove tem.

Vsi izbrani nemški učbeniki podajajo tekst v dveh stolpcih, tretji stolpec na vsaki strani pa je rezerviran za slikovno gradivo in komentarje k slikam. Naslovi tem so v črnem tisku. Podobno kot v izbranih francoskih učbenikih tudi v nemških izstopajo naslovne strani za nov vsebinski sklop. Gre za dve sosednji strani, na katerih najdemo naslov vsebinskega sklopa, slikovno gradivo, barvno ozadje, komentarje k slikam, lahko pa tudi časovni trak in historično karto. Nemški učbeniki imajo na začetku navodilo za uporabo knjige. V njem najdemo grafične znake:

- svinčnik s klicajem in vprašajem v oblaku označuje naloge in vprašanja,
- odprta knjiga označuje, da sledi razlaga nove besede,
- krog z škarjami, kaseto, svinčnikom, lopatico in povečevalnim steklom označuje strani, ki so oblikovane kot projektne strani, na katerih najdejo učenci praktične naloge za boljše spoznavanje snovi,
- grafični znak z knjigami naloženimi ena na drugo pa označuje *Bralni kotichek*, v katerem najdejo učenci nasvete za nadaljnje branje.

V prvem nemškem učbeniku najdemo grafične simbole:

- simbol za projektno delo,
- simbol za nasvete za nadaljnje branje in naslove, na katerih lahko učenci dobijo nadaljnje informacije o vsebini,
- simbol za razlago novih pojmov,
- simbol za delo z računalnikom,
- simbol za rubriko z vprašanji.

Ti simboli niso tako domiselno oblikovani kot v ostalih treh učbenikih, kjer simboli govorijo sami zase. Poleg teh simbolov vključuje prvi učbenik na zgornjem levem robu vsake leve strani simbol, ki označuje kateremu vsebinskemu sklopu pripada tema.

Slovenski učbeniki so na prvi pogled v grafični zasnovi še najbolj podobni nemškim učbenikom. Tako kot nemški učbeniki se tudi Modrijanovi učbeniki poslužujejo nekaterih grafičnih znakov za označitev posameznih rubrik. V ozadju večinoma prevladuje bela barva tako v slovenskih kot tudi v nemških učbenikih. Francoski in britanski učbeniki so dosti bolj pisani na prvi pogled in zaradi tega za nevajenega bralca tudi malo manj pregledni, po drugi strani pa bolj pestri in zanimivi, kar zlasti velja za britanske učbenike.

Primerjava zunanje strukture izbranih sodobnih učbenikov zgodovine

Primerjava zunanje strukture izbranih sodobnih slovenskih in tujih učbenikov zgodovine za osnovno šolo je pokazala, da slovenski učbeniki v ničemer ne zaostajajo za tujimi. Izbrani slovenski učbeniki se ponašajo s spretno in domiselno izdelanimi naslovnici. Pri učbenikih založbe Modrijan je pohvale vredna zlasti grafična zasnova naslovnice in njihova pripovedna izraznost, pri učbenikih založbe DZS pa njihov skupni naslov *Koraki v času*, ki je tudi grafično izražen. Naslovnice vseh izbranih slovenskih in tujih učbenikov so natisnjene v kvalitetnih barvah, ki kar kličejo po tem, da jih vzamemo v roke in prelistamo.

Vsi izbrani slovenski in tuji učbeniki zgodovine razpolagajo s kvalitetno likovno opremo in so natisnjeni v barvah, s poudarjenimi naslovi vsebinskih sklopov, tem in podtem. Na različne načine izbrani učbeniki označujejo tudi posamezne rubrike, ki se ločijo od osrednjega učbeniškega teksta. Gre na primer za rubrike z vprašanji, nalogami, slovarčkom itd. Tudi v tem smislu izbrani slovenski učbeniki v ničemer ne zaostajajo za izbranimi tujimi učbeniki. V likovni opremi so še najbolj podobni izbranim nemškim učbenikom, ki prav z likovno opremo

dosegajo veliko preglednost in sistematičnost vseh učbeniških elementov. Izbrani britanski učbeniki zlasti založbe Collins se od drugih izbranih učbenikov razlikujejo po velikih količinah skic, zaradi katerih dajejo vtis lahkotnosti in igrivosti. V slikovnem gradivu ostali izbrani učbeniki tako slovenski kot tuji dajejo prednost fotografijam pred skicami in na tak način delujejo bolj resno. Hkrati fotografsko gradivo daje v večji meri občutek, da so se stvari, o katerem priča, tudi v resnici zgodile in niso samo predmet morebitne virtualne resničnosti. Množica skic v britanskih učbenikih je tako dvorezna, saj po eni strani dosega učinek boljše predstavljalivosti, nazornosti in je bolj privlačna za oko; po drugi strani pa množica skic učinkuje podobno kot risani filmi na televiziji, ki z resničnostjo navadno nimajo nobene zveze in predstavljajo fiktivni svet. Francoski učbeniki pa vključujejo veliko število različnih kvadratkov z rubrikami, zaradi česar so manj pregledni od ostalih učbenikov.

Zaželeno je, da lahko učenci skupaj z učiteljem izbirajo med obema vrstama zasnove učbenikov: torej med bolj sodobno zasnovanimi učbeniki, kot so britanski, v katerih mrgoli barv, slikovnega gradiva in miselnih vzorcev ter med bolj umirjenimi učbeniki, ki so morda za nekatere bralce zaradi manjše nasičenosti z različnimi elementi tudi bolj pregledni. Med slednje se uvrščajo predvsem izbrani slovenski in nemški učbeniki. Poleg tega pa so si učbeniki, ki izhajajo iz istega nacionalnega okolja, v svoji oblikovni in metodološki zasnovi dokaj podobni.

Notranja struktura izbranih sodobnih učbenikov zgodovine

V primerjavi notranje strukture izbranih sodobnih učbenikov zgodovine za osnovno šolo sem se osredotočila na obravnavo pripovednih tekstov, zemljevidov, slikovnega gradiva ter vprašanj in nalog. Zanimale so me oblike pripovednih tekstov, ki se pojavljajo v učbenikih: miselni vzorci, vsebine v obliki stripa, slovarčki pojmov, odlomki iz zgodovinskih virov, literarnih del ali religioznih knjig, predstavitev zanimive literature za nadaljnje branje, internetni in drugi naslovi za nadaljnje iskanje informacij, sezname pojmov, imen, pisnih in slikovnih virov, povzetki itd. V raziskavi sem zasledovala vse omenjene elemente metodološke zasnove učbenikov in jih primerjala med seboj. Primerjavo slikovnega gradiva v učbenikih sem izvedla na podlagi Trojarjeve delitve slikovnega gradiva na dokumentarne realistične slike in fotografije, slikovne rekonstrukcije zgodovinskih objektov in situacij in na abstraktne slike in diagrame.

Osrednji učbeniški tekst in rubrike

Vsi izbrani sodobni učbeniki, vključujejo kazalo na začetku knjige. Kazalo vključuje naslove vsebinskih sklopov in tem. Najbolj pregledno kazalo najdemo v prvem nemškem učbeniku, ki daje vsak vsebinski sklop v posebno barvno okence, v katerem so tudi teme tega sklopa in grafični simboli zanj. Posebnost francoskih učbenikov je, da na začetku knjige, takoj za kazalom navajajo kratek pregled učnega programa zgodovine in geografije za razred, kateremu je učbenik namenjen.

V vseh izbranih učbenikih so vsebine razdeljene na vsebinske sklope, teme in podteme. Poleg te osnovne delitve pa vključujejo nekateri učbeniki tudi **specializirane oziroma namenske teme**. V tem smislu je najbolj zanimiv prvi nemški učbenik. V njem najdemo poleg običajnih tem še tri vrste tem. Na koncu vsekega vsebinskega sklopa je tema *Zaključek*, ki prinaša zanimive igre za učence ali naloge za reševanje posameznih zgodovinskih problemov. Poleg

tega pa najdemo v tem učbeniku še teme z naslovom *Metoda*, v katerih se učenci seznanijo z zgodovinskimi metodami raziskovanja na konkretnem primeru, ki se navezuje na celoten vsebinski sklop. Tretja vrsta tem nosi naslov *Projekt* in so zasnovane tako, da zahtevajo od učencev skupinsko delo in konkretne izdelke. Preostali trije izbrani nemški učbeniki vključujejo podobne posebne teme kot je tema *Metoda* in *Projekt*, na koncu vsakega vsebinskega sklopa pa je v teh treh učbenikih tema *Na prvi pogled/bralni kotiček*, v katerem najdemo predstavitev zanimive literature, ki obravnava problematiko širšega vsebinskega sklopa. Te knjige so večinoma mladinski zgodovinski romani, katerih branje naj bi učencem omogočilo jasnejše predstave o preteklosti. Francoski učbeniki vključujejo posebne teme z naslovom *Dosje* in *Patrimonij*, v katerih obdelujejo posebne zgodovinske primere v povezavi s širšimi vsebinskimi sklopi. Tako britanski kot tudi slovenski učbeniki ne vsebujejo tem, ki bi se specializirale za poseben namen.

Modrijanovi učbeniki vključujejo posebne poglobljene rubrike z naslovom *Ali veš?* V okviru tega so podane zanimive informacije, ki se nanašajo na posamezno podtemo. Mnoge od njih vključujejo humorne elemente ali pa zaradi svoje nenavadnosti delujejo šokantno, tako da učence še posebej pritegnejo. Te rubrike so izjemno dobro zasnovane in podobnih ne najdemo v nobenem od tujih izbranih učbenikov.

Posebnost izbranih britanskih učbenikov založbe Collins so **miselni vzorci**. Na tak način je oblikovane precej snovi. Gre za povezovanje teksta, ki je navadno organiziran v alineje in obkrožen s kvadratnimi okvirji, slikovnega gradiva in shematično ter celovito predstavitev vseh teh elementov na dveh sosednjih straneh. Primer takega miselnega vzorca je tema *Kako uspešno je Elizabeta I. reševala probleme njene vlade?* Na vrhu obeh strani je moder trak na katerem je natisnjen naslov teme. V središču obeh strani je slika Elizabete I. iz katere vodijo puščice v levo in desno smer. Puščice kažejo na kvadratke v katerih so stavki v alinejah pod naslovi: *Poroka, Religija, Škotska kraljica Marija, Filip Španski, Revni ljudje in berači, Drugi problemi*. V skrajnem desnem kotu spodaj pa je še kvadratega za nalogami v zvezi s to tematiko: učenci morajo probleme iz miselnega vzorca razdeliti v dve skupini – na tiste, ki jih je Elizabeta uspešno rešila in na tiste, ki niso bili rešeni uspešno. V drugi nalogi pa morajo učenci še razmisliti, kaj pravzaprav pomeni uspešno in neuspešno reševanje problemov.¹³⁵² Poleg te teme so v obliki klasičnega miselnega vzorca predstavljene še nekatere druge: »Spominjam se vseh ...« (stara Meg se spominja britanskih vladarjev, ki so bili na prestolu v času njenega dolgega življenja), *Kaj so počeli uspešni vladarji?*, *Kaj so potrebovali jakobiti za uspeh?*, dva miselna vzorca znotraj tem o uporabi na Škotskem in Angliji,¹³⁵³ *Vzroki in posledice industrijske revolucije*, *Zakaj je imperij rastel*, *Zakaj je tako dolgo trajalo, da so dobile ženske volilno pravico?*,¹³⁵⁴ *1972-1993: Nasilje namesto miru* (tema o dogajanju na Severnem Irskem).¹³⁵⁵

Na splošno je značilno za izbrane britanske učbenike, da velik del osrednjega učbeniškega teksta podajajo razbitega v razne kvadratke, oblačke in druge oblike, vendar brez ustaljenega reda. Nekaterae teme imajo pod naslovom tekst v odebeljenem tisku, v katerem najdemo kratek uvod v temo. Večkrat je vsebina podana v obliki dialoga med dvema posameznikoma. So pa tudi primeri, ko najdemo predstavitev vsebine v **obliki stripa**. Predstavitev vsebin v

¹³⁵² WRENN, Andrew (2002), *Presenting the Past. Britain 1500-1750*, London: Collins, str. 38-39.

¹³⁵³ Ibid.

¹³⁵⁴ GREY, Paul, LITTLE, Rosemarie (2002), *Presenting the Past. Britain 1750-1900*, London: Collins.

¹³⁵⁵ SPAREY, Elizabeth, WORALL, Keith, JOHNSON, Sue (2003), *Presenting the Past. The modern World*, London: Collins.

obliki stripa najdemo tudi v nemških učbenikih, v ostalih izbranih učbenikih pa te zanimivosti ni.

Primerjava tekstov v vseh treh učbenikih založbe Collins tudi kaže, da učbenik za drugi razred sekundarne šole vključuje več slikovnega gradiva kot tekstov, v učbeniku za tretji razred je tekstov več in največ jih je v učbeniku za četrti, torej najvišji razred. Učbeniki torej upoštevajo, da se s starostjo sposobnosti učencev za učenje povečujejo, tudi tiste za učenje iz tekstov, ki je navadno zahtevnejše od učenja iz slikovnega gradiva.

Podobno kot v britanskih učbenikih tudi v francoskih najdemo najmanj tekstov v učbeniku za mlajše učence in več v učbenikih za starejše. Namesto tekstov je v učbenikih za nižje razrede najti več slikovnega gradiva.

Pomemben element učbenikov je **slovarček pojmov** oziroma neznanih besed. Tega najdemo v francoskih, nemških in v vseh slovenskih učbenikih. Slovarček pojmov je naveden znotraj posameznih tem v vseh učbenikih razen v francoskem učbeniku založbe Nathan, kjer je naveden na koncu knjige. Britanski učbeniki slovarčka pojmov ne vključujejo.

Večina sodobnih učbenikov, tako tujih kot tudi slovenskih, vključuje kratke izbrane tekste, ki so namesto v čitanko vključeni že v sam učbenik. Gre za **odlomke iz zgodovinskih virov**, literarnih del, religioznih knjig, ki so primerni kot samostojno branje, kot uvodna motivacija, včasih pa zahtevajo tudi učiteljevo dodatno razlago. Gre izključno za kratke tekste, kar ugodno vpliva na motivacijo učencev za branje. Povsod je naveden tudi vir odlomkov besedil. Takšne tekste najdemo v vseh učbenikih razen v britanskem učbeniku založbe Heinemann, medtem ko jih je v britanskih učbenikih založbe Collins malo.

Povzetkov ne najdemo niti v tujih niti v slovenskih sodobnih učbenikih. Zaključni del tem ali vsebinskih sklopov je navadno delovno naravnano in preko samostojnega dela učencev doseže ponovitev snovi.

Prvi nemški učbenik podaja v nekaterih temah tudi **internetne naslove**, na katerih lahko učenci poiščejo nadaljnje informacije o vsebini, ki jo učbenik obravnava. Gre za posebnost nemškega učbenika, ki je v drugih učbenikih ne najdemo. Posebnost tega učbenika so tudi naslovi knjig za nadaljnje branje in naslovi organizacij, kot so muzeji, arhivi, nevladne organizacije itd.

Britanski učbeniki založbe Collins na koncu podajajo seznam nekaterih uporabljenih osebnih, geografskih imen in pojmov ter številke strani, na katerih jih v učbeniku najdemo. Francoski učbeniki podajajo le **seznam pojmov** in strani, kjer se pojavljajo. Izjema je francoski učbenik založbe *Nathan* (četrti francoski učbenik), ki ima na koncu na dveh straneh slike dvanajstih moških oseb iz zgodovine 20. stoletja in zraven razlago, kdo so bile te osebe in zakaj so pomembne za zgodovino. Te osebe so iz francoske zgodovine: Blum Leon, Jacques Chirac, Charles de Gaulle, Phillippe Petain, Francois Mitterrand; iz svetovne zgodovine: Lenin, Winston Churchill, Adolf Hitler, Gandhi, Mao Zedong, Franklin Delano Roosevelt, Stalin. Na koncu učbenika pa najdemo še seznam pojmov in kratic, ki se pojavljajo v učbeniku. Za razliko od drugih seznamov vključuje ta seznam tudi razlago pojmov in kratic, posledično znotraj poglavij samih teh razlag ne najdemo in se moramo obračati na konec učbenika, kjer se nahaja celoten seznam po abecednem redu.¹³⁵⁶

¹³⁵⁶ BERNIER, M., CHAMPIGNY, D., LOUBES, O. (2003), *Histoire-géographie 3e, Livre de l'élève*, Paris: Nathan, str. 362-366.

Nemški učbeniki imajo na koncu tri sezname: seznam imen in pojmov, ki se pojavljajo v učbeniku, ter strani, kjer jih najdemo; seznam vseh pisnih virov in seznam vseh slikovnih virov, na podlagi katerih so učbeniki nastali. Slovenski učbeniki založbe DZS za zadnje strani v knjigi nimajo enotnega koncepta: učbenik za stari in srednji vek ne vključuje nobenega seznama, učbenika za šesti razred in za 20. stoletje vključujeta le seznam slikovnega gradiva, oziroma vire od koder je to gradivo povzeto, učbenik za novi vek pa poleg seznama slikovnega gradiva vključuje še indeks imen. Prvi in tretji Modrijanov učbenik imata na zadnji strani seznam virov citatov in slikovnega gradiva, čemur dodaja učbenik za novi vek še kazalo osebnih imen. Drugi Modrijanov učbenik vključuje le seznam virov slikovnega gradiva, četrti pa imensko in stvarno kazalo.

Pripovedni teksti so v izbranih učbenikih zgodovine za osnovnošolsko stopnjo zasnovani na različne načine. Poleg običajnih tekstov v enem ali dveh stolpcih najdemo še:

- miselne vzorce v britanskih učbenikih založbe Collins,
- vsebine v obliki stripa v britanskih učbenikih založbe Collins in v nemških učbenikih založbe Klett,
- specializirane teme, ki temeljijo na nalogah, vajah, projektnem delu, v francoskih in nemških učbenikih,
- bralni kotichek s spodbudami za nadaljnje branje zgodovinskega čtiva v nemškem učbeniku za prvi razred,
- internetne naslove, naslove knjig, naslove organizacij, kjer lahko učenci najdejo dodatne informacije o vsebini, v nemškem prvem učbeniku,
- slovarček pojmov v francoskih, nemških in slovenskih učbenikih,
- odlomke iz zgodovinskih virov ali drugih del v vseh učbenikih razen v učbeniku britanske založbe Heinemann,
- sezname (pojmov, virov itd.) na koncu knjige v vseh učbenikih.

Izbrani britanski učbeniki podajajo pripovedne tekste na izjemno zanimiv način, s katerim razbijejo monotonost osrednjega učbeniškega besedila in ga zreducirajo na najmanjši možen obseg. Takšna metodološka zasnova učbenikov pa je lahko v določenem pogledu problematična. Takšna zasnova učbenika namreč sili učence in učitelje, da se učijo pri pouku v šoli. Zaradi minimalnega obsega tekstov se učenci doma le težko sami učijo podatkov iz zgodovine in tudi starši, ki z vsebinami niso že prej seznanjeni, jim pri tem le težko pomagajo. Hkrati pa zahtevajo učbeniki, ki so inventivno zasnovani tudi drugačen način preverjanja znanja. V tem smislu bi se morali učitelji v večji meri osredotočati na konkretne izdelke in na opisovanje delovnega procesa, kakor pa na klasično preverjanje znanja s testi ali z ustnim izpraševanjem. Ti učbeniki so primerni za šolo, ki teži k temu, da se učenci učijo predvsem v šoli in z lastnim delom, ne pa doma z memoriranjem kopice podatkov. S svojo domiselno zasnovo predstavljajo britanski učbeniki poseben izziv tako za učitelje kot za učence in omogočajo učenje na prijeten in hiter način. Med nemškimi učbeniki je posnemanja vreden predvsem prvi učbenik, ki je med izbranimi učbeniki najbolj moderno zasnovan.

Zemljevidi

Vsi izbrani sodobni učbeniki zgodovine za osnovno šolo vključujejo tudi historične karte različnih vrst. Največ historičnih kart najdemo v francoskih učbenikih (177), najmanj pa v slovenskih učbenikih založbe Modrijan (68). Število kartografskega gradiva v francoskih učbenikih močno odstopa, saj so na drugem mestu za njimi slovenski učbeniki DZS, ki pa

vključujejo le 103 historične karte. Nemški in britanski učbeniki vključujejo nekaj več kart kot Modrijanovi učbeniki. Tabela 36 kaže število historičnih kart v osnovnošolskih učbenikih.

Tabela 36: število historičnih kart v sodobnih osnovnošolskih učbenikih

	slovenski učbeniki založbe Modrijan	slovenski učbeniki založbe DZS	britanski učbeniki	francoski učbeniki	nemški učbeniki
število historičnih kart	68	103	71	177	79

Vsi izbrani učbeniki razen britanskih namenjajo največ historičnih kart obravnavi 20. stoletja do sodobnosti. V britanskih zgodovinskih kartah pa je v največji meri zastopan novi vek. Gre za poseben poudarek na obravnavi časa vladanja Elizabete I. in v povezavi s tem, učbeniki tudi temu času namenjajo največ kartografskega gradiva. Vsi učbeniki najmanj historičnih kart posvečajo prazgodovinskemu obdobju, razen britanskega, ki pa tega obdobja sploh ne obravnava. Tudi antično obdobje britanski učbeniki popolnoma izpuščajo. Tabela 37 prikazuje število kart, v katerih učbeniki prikazujejo prazgodovinsko, antično, srednjeveško, novoveško obdobje oziroma 19. stoletje do začetka prve svetovne vojne in 20. stoletje od leta 1914 do sodobnosti.

Tabela 37: število historičnih kart za posamezna zgodovinska obdobja v sodobnih osnovnošolskih učbenikih

	slovenski učbeniki založbe Modrijan	slovenski učbeniki založbe DZS	britanski učbeniki	francoski učbeniki	nemški učbeniki
prazgodovina	2	3	-	3	3
antika do propada zahodnega dela rimskega imperija	11	16	-	37	17
srednji vek do odkritja Amerike 1492	8	25	5	29	5
novi vek do Dunajskega kongresa	18	14	27	35	18
19. stol. do začetka prve svetovne vojne (1815-1914)	6	19	16	18	13
1914 – 2004	23	26	23	55	23

Zanimalo me je, koliko kart v učbenikih zgodovine prikazuje krajevno, nacionalno zgodovino, zgodovino Evrope, Sredozemlja in sveta. Karte zgodovinskega razvoja Sredozemlja se pogosto pojavljajo v vseh učbenikih, ko gre za obravnavo antičnih kultur in civilizacij. Vsi učbeniki največ kart posvečajo zgodovini Evrope. Edina izjema so nemški učbeniki, v katerih je enako število historičnih kart Evrope kot kart, ki prikazujejo svetovno zgodovino. Francoski učbeniki so posebnost v tem, da je v njih več kart, ki prikazujejo

historični razvoj krajev kot pa kart, ki se nanašajo na nacionalno zgodovino oziroma na zgodovino Francije. Francoski učbeniki vključujejo veliko kart, ki prikazujejo razvoj posameznih mest ali pa samo delov mest. Razlika med slovenskimi učbeniki obeh založb in tujimi učbeniki je v tem, da vsi slovenski učbeniki skupaj vključujejo več kart s področja nacionalne zgodovine kot pa kart s področja svetovne zgodovine, v tujih učbenikih pa je situacija ravno obratna – v njih je več kart s področja svetovne zgodovine kot pa kart, ki prikazujejo nacionalno zgodovino. Tabela 38 prikazuje koliko historičnih kart je v sodobnih učbenikih namenjenih krajevni, nacionalni, evropski, sredozemski oziroma svetovni zgodovini.

Tabela 38: število historičnih kart za krajevno, nacionalno, evropsko in svetovno zgodovino v sodobnih osnovnošolskih učbenikih

	slovenski učbeniki založbe Modrijan	slovenski učbeniki založbe DZS	britanski učbeniki	francoski učbeniki	nemški učbeniki
krajevna zgodovina	2	3	6	26	3
nacionalna zgodovina	21	30	19	25	14
zgodovina Evrope	26	39	25	53	24
zgodovina Sredozemlja	7	19	-	27	14
svetovna zgodovina	12	12	21	48	24

Historične karte v učbenikih sem razvrščala tudi glede na to, s katerim področjem človeškega življenja v preteklosti se ukvarjajo: s politično, vojaško, gospodarsko, družbeno, kulturno ali religiozno zgodovino. Karte s področja gospodarske zgodovine prikazujejo predvsem razvoj trgovine, industrije in prometa v preteklosti. Karte s področja družbene zgodovine se ukvarjajo z gibanjem populacije in demografskih podatkov. Historične karte, ki obravnavajo kulturno zgodovino navadno prikazujejo razvoj mest, lahko pa tudi širjenje pisave, humanizma, renesanse, baroka in drugih umetniških smeri. Karte, ki prikazujejo velike migracije v zgodovini (npr. selitev ljudstev v Evropi v pozni antiki) sem štela med politično zgodovino, ker so imele tudi politične posledice. Tabela 39 prikazuje koliko kart je v učbenikih posvečenih posameznemu delu historičnih podatkov. Največ kart je v vseh učbenikih namenjenih politični zgodovini. Politične historične karte imajo nesporno prednost pred vsemi ostalimi vidiki družbenega življenja v preteklosti. V francoskih učbenikih najdemo tudi veliko kart kulturne zgodovine, pri čemer gre predvsem za prikaz razvoja posameznih mest in posameznih stavb (religioznih, političnih, upravnih, gospodarskih itd.) v njih.

Tabela 39: število historičnih kart za posamezna področja življenja v sodobnih osnovnošolskih učbenikih

	slovenski učbeniki založbe Modrijan	slovenski učbeniki založbe DZS	britanski učbeniki	francoski učbeniki	nemški učbeniki
politična zgodovina	47	72	44	95	43
vojaška zgodovina	8	6	12	7	12
gospodarska zgodovina	7	10	9	23	9
družbena zgodovina	1	1	-	9	5
kulturna zgodovina	4	11	3	35	4
zgodovina religij	1	3	3	8	6

Poleg razvrščanja historičnih kart v posamezne kategorije so me posebej zanimali tudi nekateri izstopajoči in zanimivi primeri historičnih kart, ki so vredni posnemanja. Prav zaradi tega jih spodaj tudi področno opišem.

Izbrani britanski učbeniki na nekaterih mestih historične karte kombinirajo z nekaterimi slikovnimi in tekstualnimi elementi, zaradi katerih so te karte še posebej zanimive. Nekatere od njih bom zato posebej opisala.

- Tema *Kako je Elizabeta I. videla Evropo leta 1558?* je izoblikovana v obliki historične karte, ki sega čez obe strani, ki ju poglavje vključuje. Posamezne države v Evropi, ki so bile za Elizabeto pomembne, so zaznamovane z zastavami vladarskih družin, ki so v njih vladale. V Angliji najdemo portret Elizabete. Tisti del Evrope, ki je bil za Elizabeto nezanimiv je označen z enotno barvo brez političnih meja, na njem pa najdemo kvadratke s tekstom v katerih so na kratko obravnavana vprašanja: *Kaj naj storim glede denarja?*; *Ali naj še naprej zažigam protestante?*; *Ali naj pohitim z imenovanjem novega canterburyjskega nadškofa?*; *Kaj naj storim glede vojne s Francijo?*; *Ali naj se podredim papežu in ohranim katoliško Cerkev?* *Kaj naj storim glede Škotske?*; *Kaj naj storim glede Irske?*; *Kaj naj storim glede beračev in obubožanih?*; *Ali naj se poročim in zagotovim dediča na prestolu?*¹³⁵⁷
- Tema o revoluciji v Angliji v letih 1642 do 1648 je zasnovana na treh historičnih kartah, ki prikazujejo Anglijo, južni del Škotske in Wales v letih 1642, 1646, in 1648. Na kartah je prikazan spopad med kraljem in parlamentom s figuricami, ki stojijo na karti in v oblačkih povejo svoje mnenje. Na prvi karti je kralj velik in predstavniki parlamenta majhni, na drugi karti je kralj za rešetkami v isti velikosti kot vojaki parlamenta in predstavniki parlamenta, na zadnji pa je kralj za rešetkami čisto majhen, vojaki zelo veliki, predstavniki parlamenta pa so srednje velikosti. Gre za zanimiv pristop, ki slikovito prikaže revolucionarno dogajanje.¹³⁵⁸
- Tema *1919-1939: načrtovanje tridimenzionalne vojne* je prikazano preko karte sveta, na kateri stojijo politični in vojaški voditelji nekaterih držav iz časa med obema

¹³⁵⁷ WRENN, Andrew (2002), *Presenting the Past. Britain 1500-1750*, London: Collins, str. 10, 11.

¹³⁵⁸ Ibid., str. 50-52.

vojnama in v oblačkih predstavljajo svoje mnenje o politično-vojaški situaciji obdobja med obema vojnama.¹³⁵⁹

- Zadnja tema vsebinskega sklopa o holokavstu vključuje zemljevid Evrope iz katerega vodijo puščice k tekstom v kvadratih, ki predstavljajo pojave desničarskega ekstremizma v nekaterih evropskih državah danes.¹³⁶⁰

Drugi britanski učbenik za leto 1558, ko je Elizabeta I. prevzela kraljevi prestol, prikazuje veliko karto Evrope, na kateri so Habsburške dežele in nemške države označene kot enoten teritorij z naslovom: Države nemškega imperija (*States of the German Empire*).¹³⁶¹ Gre za močno poenostavljeno karto, s katero se mnogi zgodovinarji ne bi strinjali.

Posebnost izbranih francoskih učbenikov so **historične karte na notranji strani platnic**, ki jih najdemo v učbenikih vseh treh francoskih založb. Gre za karte sveta in Evrope, ki plastično predstavljajo ta del sveta v posameznem daljšem časovnem obdobju, ki ga učbenik obravnava. Poudarek na kartografskem gradivu je nedvomno tudi posledica dejstva, da so v francoskih učbenikih združene geografske in zgodovinske vsebine, s čimer se poudarja povezanost obeh predmetov.

Posebnost francoskih učbenikov vseh treh založb so **neme karte**. Neme karte najdemo v poglavjih, ki so namenjena vajam za zaključek vsebinskega sklopa. Te karte so povezane z vajami, ki jih morajo učenci rešiti, na primer naštetimi imena držav, ki so označena na historični karti ali vpisati določene pojme v samo karto. Iz karte Evrope, na kateri so z barvami označeni najbolj obljudeni kraji, morajo učenci ugotoviti, kateri kraji Evrope so bili v novoveški Evropi najbolj obljudeni in zakaj.¹³⁶² Britanski, nemški in slovenski učbeniki nemih kart ne vključujejo.

Izbrani francoski učbeniki v temah z vajami za ponovitev snovi na koncu vsebinskih sklopov podajajo običajne historične karte, katere morajo učenci analizirati, primerjati med seboj, razložiti itd. Gre torej za naloge, ki so vezane na delo s historičnimi kartami. Poleg tega pa v francoskih učbenikih najdemo v vajah še karte iz časa, ki ga učbenik obravnava, npr. karto sveta po Ptolomejevih predstavah iz leta 1513 itd.¹³⁶³

Kartografsko gradivo je pomemben element učbenikov, saj pripomore k razvijanju prostorske predstavljalnosti pri učencih in k njihovem dojetju časovnih sprememb v prostoru. Obdelala sem vse karte, ki jih vključujejo sami učbeniki. Opozoriti pa je potrebno tudi, da so mnogi izbrani učbeniki samo del celovitega didaktičnega kompleta, ki vključuje tudi zgodovinski atlas, ki je specializiran za prikazovanje historičnih kart. V sodobnih učbenikih imajo historične karte različno funkcijo: lahko služijo kot vir novih informacij o značilnostih prostora v preteklosti, lahko pa so namenjene samostojnemu delu učencev, ki jih analizirajo, vrednotijo in primerjajo med seboj, da bi sami prišli do novih zaključkov o dogajanju v preteklosti. V zvezi s tem so pomembne tudi neme karte, ki pa jih najdemo le v francoskih učbenikih v rubrikah z vajami na koncu vsebinskih sklopov. Izbrani britanski učbeniki ponujajo najbolj domiselne historične karte, ki vključujejo tudi skice in kratke tekste ter kot take predstavljajo večji del nekaterih poglavij. V teh poglavjih je karta torej v središču vsebinske predstavitve, vsi ostali elementi so vezani na samo karto. Historične karte se v

¹³⁵⁹ SPAREY, Elizabeth, WORALL, Keith, JOHNSON, Sue (2003), *Presenting the Past. The modern World*, London: Collins, str. 30, 31.

¹³⁶⁰ Ibid., str. 82.

¹³⁶¹ WRENN, Andrew (2002), *Presenting the Past. Britain 1500-1750*, London: Collins, str. 8-9.

¹³⁶² CAROL, Anne idr. (2002), *Histoire-géographie 4ème, Livre de l'élève*, Paris: Hatier, str. 28.

¹³⁶³ DOUBLET, Frédéric, CASA, Michel (2001), *Histoire-géographie 5e*, Paris: Magnard, str. 162.

sodobnih učbenikih v največji meri uporabljajo za prikazovanje političnih sprememb, vse ostale spremembe so prikazane v manjši meri. Najbolj pogoste so historične karte Evrope in karte, ki se navezujejo na čas od leta 1914 do 2004. To velja za večino obdelanih učbenikov. Po historičnih kartah sodeč je zgodovina v slovenskih, britanskih, francoskih in nemških učbenikih še vedno pretežno evropocentrična in spremlja predvsem spremembe v tem delu sveta ter jim daje prednost celo pred nacionalno zgodovino.

Slikovno gradivo

Vsi izbrani sodobni učbeniki zgodovine za osnovno šolo se odlikujejo z bogatim slikovnim gradivom, natisnjenim v živahnih in močnih barvah ter s kvalitetnimi barvnimi fotografijami, zaradi česar so privlačni za oko in kar kličejo k temu, da jih prelistamo. Napredek tehnike je omogočil, da je slikovno gradivo zaradi svoje kvalitete pridobilo na pomenu tudi v učbenikih zgodovine. Vsi izbrani sodobni učbeniki vključujejo veliko slikovnega gradiva in upoštevajo dognanja psihologije, po katerih se učenci hitreje učijo s pregledovanjem slikovnega gradiva kot pa z branjem tekstualnih gradiv. Slikovno gradivo v sodobnih učbenikih spremlja komentar, ki je ponekod v barvnih okencih, ki skrbijo za estetski izgled učbenikov.

Posebnost izbranih francoskih in nemških učbenikov je, da namenjajo vsakemu vsebinskemu sklopu dve strani za prikaz naslova vsebinskega sklopa in slikovnega gradiva, ki se nanj nanaša. Večinoma gre za slike, ki segajo čez obe strani in s svojo velikostjo delujejo impresivno ter opozarjajo na lastni pomen. Na teh straneh poleg slik, fotografij, časovnega traku, najdemo tudi zemljevide. Vsaka stran je zasnovana na svoj poseben način. Za boljšo predstavljalivost navajam dva takšna primera.

- Prvi nemški učbenik na primer na naslovni strani vsebinskega sklopa *Okolje ima zgodovino* na vrhu podaja naslov, na dnu pa predstavlja časovni trak, ki sega čez dve strani. Ostali prostor obeh strani je namenjen predstavitvi sveta na karti z označitvijo glavnih ekoloških problemov, s katerimi se danes srečuje človeštvo. Zraven je komentar in slika velikanskega vodnjaka v Indiji, ki se je leta 2003 zaradi dolgotrajne suše presušil.¹³⁶⁴
- Četrty francoski učbenik na primer za temo o dogajanju v Nemčiji in Franciji v 30-ih letih 20. stoletja na eno naslovno stran daje veliko fotografijo nemške nacistične parade iz leta 1934. Na sosednji strani pa najdemo fotografijo množičnega zborovanja Ljudske fronte v Franciji leta 1935. V ospredju je plakat z napisom, ki zahteva razorožitev in ohranitev demokracije, svobode in miru. Na dnu obeh strani sta dva časovna trakova. Eden prikazuje dogajanje v Nemčiji, drugi pa dogajanje v Franciji v času med obema vojnama.¹³⁶⁵ Na ta način učbenik poudari, da je Nemčijo tridesetih let zaznamoval totalitarni režim, Francijo pa prizadevanja za demokracijo in mir.

Dokumentarnih realističnih slik in fotografij najdemo najmanj v izbranih britanskih učbenikih zgodovine, ki dajejo prednost slikovnim rekonstrukcijam in drugim domišljjskim oblikam slikovnega prikazovanja pred realističnimi slikami. Zaradi tega britanski učbeniki bolj spominjajo na slikanico kot pa na učbenik. Britanski učbeniki so vir kreativnih pristopov k slikovnemu prikazovanju. Zaradi dragocenosti in izvirnosti slikovnega gradiva, ki ga

¹³⁶⁴ CHRISTOFFER, Sven idr. (2004), *Zeitreise I. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, str. 130, 131.

¹³⁶⁵ BERNIER, M., CHAMPIGNY, D., LOUBES, O. (2003), *Histoire-géographie 3e, Livre de l'élève*, Paris: Nathan, str. 52, 53.

vključujejo, bom predstavila najbolj originalne primere vključevanja in prikazovanja dokumentarnih realističnih slik in fotografij:

- Tema, ki govori o Elizabeti I. in njenem izbiranju možnega kandidata za soproga vključuje na eni strani zeleno ozadje in na njem štiri igralne karte, na katerih so slike snubcev: Filip II. Španski je pikov kralj, Karel nadvojvoda avstrijski je karov kralj, Erik švedski princ je križev kralj in Lord Robert Dudley je srčev kralj. Poleg doprsnega portreta posameznika je v karti tudi kratka predstavitev snubca. Tema z naslovom *Končno poroka?* pa ima v središču karto srčevega princa, s sliko vojvode Francoisa in predstavitev mladega moškega, ki se je zaljubil v 22 let starejšo Elizabeto I.¹³⁶⁶
- Tema o Charlesu I. na prvi strani čez celo stran podaja portret tega vladarja, ki je na eni polovici umetniška upodobitev iz časa njegovega življenja in na drugi polovici fotografija igralca, ki je upodobil tega vladarja v filmu.¹³⁶⁷
- Dve temi sta namenjeni obravnavi portreta Elizabete I. iz časa, ko je bila mlada in iz njenega starostnega obdobja. Oba portreta, ki sta ju naslikala sodobnika se raztezata čez večji del dveh strani, ob robu pa so v krogih detajli slik povečani in s komentarjem. Na tak način naj bi učenci spoznali, kaj nam lahko vse portreti povedo o preteklosti in o osebi, ki je portretirana. Obema temama pa sledi tema o tem, česar nam portreti ne povedo o Elizabeti I. z upodobitvami vladarice, ki so bile prepovedane, ker so jo prikazovale preveč realistično.¹³⁶⁸
- Tema, ki se sprašuje ali je lahko moderni igrani film tudi historični dokaz, je prikazana s številnimi sekvencami s filmskega traku, ki prikazujejo odlomke iz zgodovinskega filma o Elizabeti I. iz leta 1998. Ob sekvencah so komentarji, ki nam povedo v katerih točkah je film realističen in v katerih ne.¹³⁶⁹
- Tema galerija podob upodablja številne portrete vladarjev in pomembnih osebnosti iz britanske zgodovine na časovnem traku. Ob slikah so tudi komentarji, ki pojasnjujejo propagandno vlogo upodobitev vladarjev v njihovem času.¹³⁷⁰
- Tema o suženjstvu vključuje skico krutega ravnanja s sužnji, portret zgodovinarja Erica Williamsa, ki trdi, da je industrijsko revolucijo v Britaniji omogočil šele ogromen profit, ki ga je prinesla trgovina s sužnji. Sledijo skice portretov treh Britancev, ki so obogateli s trgovino s sužnji in zraven so kratki govori teh oseb, ki predstavijo kako so obogatele. Na podlagi tega se morajo učenci sami odločiti ali trditev zgodovinarja Williamsa drži in v kolikšni meri.¹³⁷¹
- *Prelomni dogodki v drugi svetovni vojni* je poglavje, ki je večinoma sestavljeno iz manjših fotografij. Na eni strani in pol najdemo 12 fotografij s spodaj napisanimi naslovi, ki dokumentirajo prelomne dogodke iz časa druge svetovne vojne. Polovica strani je namenjena komentarjem h fotografijam. Vse skupaj predstavlja celovito temo, ki na vizualen način prepričljivo pokaže na dogodke iz zgodovine in pri tem reducira pisani tekst na minimum.¹³⁷²
- Vsebinski sklop o holokavstu predstavi prvo temo *Vprašanje človekovih pravic* predvsem s fotografijami in kratkimi komentarji ob njih. Gra za fotografije iz novejše zgodovine, ki upodablja kako široka in pereča je bila problematika kršenja človekovih osnovnih življenjskih pravic v 20. stoletju, upodobitev novoveškega

¹³⁶⁶ WRENN, Andrew (2002), *Presenting the Past. Britain 1500-1750*, London: Collins, str. 15, 22.

¹³⁶⁷ Ibid., str. 42.

¹³⁶⁸ Ibid., str. 92-97.

¹³⁶⁹ Ibid., str. 98-101.

¹³⁷⁰ Ibid., str. 104-108.

¹³⁷¹ GREY, Paul, LITTLE, Rosemarie (2002), *Presenting the Past. Britain 1750-1900*, London: Collins, str. 20-21.

¹³⁷² SPAREY, Elizabeth, WORALL, Keith, JOHNSON, Sue (2003), *Presenting the Past. The modern World*, London: Collins, str. 34-35.

zažiganja protestantov in pogroma nad ruskimi Judi leta 1906. Slike so odlično izbrane in govorijo same za sebe.¹³⁷³

- Vsebinski sklop o holokavstu je opremljen s fotografijami, ki jasno dokumentirajo, da je bilo uničevanje Judov množično. Fotografije prikazujejo organizacijo množičnih uničevalnih taborišč in rezultate v kupih koščenih trupel.¹³⁷⁴
- Tema *Korak predaleč?* znotraj vsebinskega sklopa o razvoju moderne medicine je zasnovana kot časopis na dveh straneh. Predstavljenih je pet problemov: kloniranje, genetski inženiring, evtanazija, transplantacija obraza, zamrzovanje človeških trupel. Vsak problem je predstavljen s fotografijo, ki na izzivalen način nagovarja bralce, zraven je časopisni naslov in kratka predstavitev problema.¹³⁷⁵

Vsi ostali izbrani učbeniki dajejo realističnim fotografijam prednost pred ostalimi načini slikovnega prikazovanja, zaradi česar delujejo bolj resno in manj lahkotno v primerjavi z britanskimi učbeniki založbe Collins.

Francoski učbeniki podajajo veliko **fotografij umetniških del** iz najrazličnejših zgodovinskih obdobij, kar je tudi njihova posebnost. Tudi vsi drugi učbeniki vsebujejo fotografije umetniških del in portretov vendar v veliko manjši meri kot to velja za francoske učbenike.

V izbranih sodobnih učbenikih najdemo tudi **karikature**, ki predstavljajo pomembno popestritev in vnos humornih elementov. Zlasti francoski učbeniki vključujejo veliko karikatur povzetih iz časopisov.

Francoski učbeniki in učbeniki DZS (razen drugega učbenika DZS) so zasnovani tako, da slikovno gradivo spremljajo naloge, ki zahtevajo ponekod analitično obdelavo slikovnega gradiva, drugod pa razmislek o dogodkih na podlagi katerih je slikovno gradivo nastalo. Slike niso več samo v funkciji prikazovanja, temveč imajo funkcijo dokazovanja in spodbujanja miselnih procesov. Na ta način slike same postanejo vir novih informacij in niso več le v vlogi potrjevanja informacij, ki so že vsebovane v tekstovnem gradivu.

Prvi nemški učbenik vključuje fotografije v temah *Projekt*. Na fotografijah so prikazani možni rezultati projektnega dela ali etape tega dela: npr. fotografija dveh učencev, ki mesita kruh na kamenodoben način, učenci izdelujejo stenski časopis in ga prikažejo ... Projekt *Mladinske knjige razlagajo zgodovino* ima na eni strani devet fotografij posameznih knjig z dodanimi naslovi in kratkimi razlagami vsebine literature.¹³⁷⁶

Fotografije holokavsta, ki jasno kažejo na množično uničevanje Judov v množičnih uničevalnih taboriščih, so zelo pomembne, ker dokumentirajo resnico o genocidu nad Judi. Te fotografije so vključene tako v britanski, kot tudi v francoski in nemški učbenik. Obžalovanja vredno je, da oba slovenska učbenika takšne dokumentarne fotografije popolnoma izpuščata. Četrty učbenik DZS sploh nima nobene fotografije s tematiko genocida nad Judi, četrti učbenik založbe Modrijan pa samo eno, na kateri je prikazano eno truplo v koncentracijskem taborišču.¹³⁷⁷ Takšna fotografija zagotovo ni primerno izbrana, saj zanemarja vidik množičnosti holokavsta.

¹³⁷³ Ibid., str. 68, 69.

¹³⁷⁴ Ibid., str. 67-85.

¹³⁷⁵ Ibid., str. 102, 103.

¹³⁷⁶ CHRISTOFFER, Sven idr. (2004), *Zeitreise 1. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, str. 21.

¹³⁷⁷ KERN, Ana Nuša, NEČAK, Dušan, REPE, Božo (2003), *Naše stoletje. Zgodovina za 8. razred osnovne šole. Zgodovina za 9. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 101.

Slikovne rekonstrukcije zgodovinskih objektov in situacij so najbolj značilne za britanske učbenike založbe Collins. Vsi ostali izbrani učbeniki podajajo slikovne rekonstrukcije samo na tistih mestih, kjer ni moč najti primerne fotografije, ki bi realistično dokumentirala situacijo ali pojav in na tistih mestih, kjer slikovna rekonstrukcija bistveno pripomore k predstavljenosti. Britanski učbeniki založbe Collins pa se skic in slikovnih rekonstrukcij veliko poslužujejo tudi na mestih, kjer bi lahko sliko zamenjala fotografija. Posledica je, da britanski učbeniki bolj spominjajo na slikanico kot pa na učbenik, hkrati pa so skice uporabljene na tako domiselni način, da so prav zaradi njih britanski učbeniki najbolj kreativno zasnovani in originalni. Ker so primeri podajanja zgodovinske snovi v britanskih učbenikih zaradi slikovne zasnove tako zanimivi in vredni posnemanja, navajam najbolj zanimive od njih:

- Tema, ki pojasnjuje nesoglasja med katoliki in protestanti na eni strani predstavlja skico oltarja katoliške cerkve in pred njim duhovnika. Okoli skice so puščice, ki kažejo na razlago posameznih predmetov na skici. Spodaj je podobna skica s prikazom protestantskega oltarja in duhovnika in puščicami ter razlagami.¹³⁷⁸
- Tema o bojnem ladjevju Filipa II. španskega je prikazano v dveh poglavjih. Prva tema se nanaša na Filipov načrt invazije na Anglijo. Na treh straneh je prikazan Filipov načrt v obliki skic in komentarjev pod njimi, vzporedno pa so skice in komentarji tega, kar se je potem dejansko zgodilo. Gre za prikaz razlage za polom španskega ladjevja, ki je nastala v britanski historiografiji. Naslednja tema pa je oblikovana v celoti v obliki stripa, ki ga je dala objaviti španska vlada leta 1999 ob 400-letnici Filipove smrti in je narejen s španskega zornega kota. Na koncu teme je naloga, v kateri morajo učenci primerjati obe verziji iste zgodbe in ugotoviti v čem se razlikujeta ter zakaj.¹³⁷⁹
- Tema o katolikih in puritancih primerja odnos Elizabete I. do katoličanov in puritancev v različnih obdobjih. Gre za šest kvadratkov v dveh stolpcih. Oba stoplca sta različno obarvana in v ozadju kvadratkov za katolike je narisana kri. V stolpcih je besedilo v alinejah.¹³⁸⁰
- Skice vsebujejo tudi vsi miselni vzorci. Nekateri poleg skic vključujejo še realistične fotografije ali fotografije umetniških del oziroma izsekov iz njih. Tako na primer vključuje miselni vzorec z naslovom *Kaj so počeli uspešni vladarji?* skice aktivnosti, ki so se jih posluževali absolutisti.¹³⁸¹
- Tema, ki opisuje obglavljenje Charlesa I., je izdelana kot ena stran in pol filmskega traku, na katerem so skice prizora obglavljanja. Naloga učencev pa je, da ugotovijo zakaj zgodovinarji in filmarji isto zgodbo drugače prikazujejo.¹³⁸²
- V temi *Kdo je lahko in kdo ni mogel voliti mleta 1831?* najdemo čez obe strani narisano tehtnico in na spuščnem delu so narisani posestnik, pravnik in duhovnik, na dvignjenem delu tehtnice pa trgovec, bogata ženska, lastnik tovarne in tovarniški delavec. Vsak od teh ljudi v oblačku razloži, zaradi katerih razlogov ima oziroma nima pravice voliti. Gre za zgovorno slikovno upodobitev, ki nagovarja s svojo izvirnostjo.¹³⁸³
- Tema *Kaj je »hladna vojna«?* ima na prvi strani skico ameriškega strička Sama in ruskega medveda z brdečo zvezdo na trebuhu. Oba držita v rokah svoji zastavi in sta

¹³⁷⁸ WRENN, Andrew (2002), *Presenting the Past. Britain 1500-1750*, London: Collins, str. 19.

¹³⁷⁹ Ibid., str. 28-33.

¹³⁸⁰ Ibid., str. 34-35.

¹³⁸¹ Ibid., str. 43.

¹³⁸² Ibid., str. 56-57.

¹³⁸³ GREY, Paul, LITTLE, Rosemarie (2002), *Presenting the Past. Britain 1750-1900*, London: Collins, str. 74-75.

obkrožena z oblački, v katerih razlagata svoja ideološka prepričanja, na katerih je temeljila ameriška oziroma sovjetska družba v času hladne vojne.¹³⁸⁴

- Tema *Sovražiti nasprotnika* je zasnovana kot sekvence filmskega traku, na katerem so skicirani ključni propagandni prijemi obeh sprtih strani v hladni vojni. Naloga učencev je, da razložijo sporočilo vsake propagandne filmske sekvence in zakaj so ljudje tem sporočilom množično verjeli.¹³⁸⁵

Izbrani sodobni slovenski, francoski in nemški učbeniki se poslužujejo barvnih rekonstrukcij zgodovinskih dogodkov in objektov zlasti, ko gre za starejša obdobja od prazgodovine do srednjega veka. Te rekonstrukcije so za oko privlačne in lepe, vendar se jih avtorji učbenikov poslužujejo samo na tistih mestih, kjer ni možno prikazati drugega slikovnega gradiva, ki bi potrjevalo in prikazovalo določeno vsebino. Avtorji teh učbenikov dajejo dokumentarnim fotografijam prednost pred slikovnimi rekonstrukcijami.

Prvi nemški učbenik za predstavitev življenja v antičnih Atenah uporabi **strip**.¹³⁸⁶ Britanski učbeniki založbe Collins in nemški učbenik za prvi razred sekundarne šole se poslužujejo stripovske predstavitve določenih tem in s tem poživijo vsebine, ki jih predstavljajo. Tudi prvi francoski učbenik navaja primer stripovske upodobitve antične rimske zgodovine v povezavi z nalogo za učence, ki morajo strip podrobno analizirati.¹³⁸⁷

Abstraktne shematske slike in diagrami so v največji meri prisotne v učbenikih, ki obravnavajo obdobje 20. stoletja. Ti prikazi so narejeni v barvah in se nanašajo na prikaz družbe ali družbenih razmerij v posameznih obdobjih, časovnih trakov, organizacijskih shem, grafičnih prikazov demografskih in gospodarskih podatkov.

V izbranih britanskih učbenikih najdemo grafične prikaze šele v učbenikih za višja razreda sekundarne šole. Največ grafov in diagramov je v učbeniku, ki se ukvarja z 20. stoletjem, torej v četrtem britanskem učbeniku. V drugem britanskem učbeniku pa najdemo zanimivost z naslovom *Uspehometer vladanja Charlesa I.*, ki je namenjen učencem, da na njem prikažejo, koliko je bil vladar uspešen v času svojega vladanja med leti 1629 in 1642 ter kako je ta uspešnost nihala v posameznih letih.¹³⁸⁸

Četrty francoski učbenik na osmih straneh na koncu knjige podaja časovni trak, ki je povezan s slikami in historičnimi kartami za vsako obdobje ter komentarji. Izbrani so prelomni dogodki za človeštvo in za francosko zgodovino od 8. stoletja pr. Kr. do leta 2000. Na tak način učenci ponovijo v zadnjem razredu zgodovinsko snov vseh štirih let sekundarne šole. Vsebine so sistematično predstavljene, z zanimivimi slikami, ki se hitreje vtisnejo v spomin kot samo besedilo.¹³⁸⁹

Četrty Modrijanov učbenik ima strani, ki označujejo nov vsebinski sklop sestavljene iz časovnega traku, na katerem so opredeljeni bistveni dogodki, ki jih potem tematski sklop podrobneje obdela. Gre za zanimivo potezo, ki povečuje preglednost učbenika in časovno-

¹³⁸⁴ SPAREY, Elizabeth, WORALL, Keith, JOHNSON, Sue (2003), *Presenting the Past. The modern World*, London: Collins, str. 46.

¹³⁸⁵ Ibid., str. 50, 51.

¹³⁸⁶ CHRISTOFFER, Sven idr. (2004), *Zeitreise 1. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, str. 81.

¹³⁸⁷ BARTOLI, Jacques idr. (2004), *Histoire-Géographie 6ème, Livre de l'élève*, Paris: Hatier, str. 125.

¹³⁸⁸ WRENN, Andrew (2002), *Presenting the Past. Britain 1500-1750*, London: Collins, str. 47.

¹³⁸⁹ BERNIER, M., CHAMPIGNY, D., LOUBES, O. (2003), *Histoire-géographie 3e, Livre de l'élève*, Paris: Nathan, str. 346-353.

prostorsko predstavljaljivost. Podobne časovne trakove vključujejo na naslovne strani novih vsebinskih sklopov tudi nemški in francoski učbeniki, vendar v njih to ni stalnica vsakega vsebinskega sklopa, kot to velja za Modrijanov učbenik.

Mnogi od izbranih sodobnih slovenskih in tujih učbenikov zgodovine se poslužujejo časovnih trakov za predstavitev določenega dogajanja v preteklosti in za uresničevanja načela sistematičnosti ter preglednosti. Nekateri časovni trakovi so enostavno izdelani z zapisi letnic in dogodkov, drugi pa so obogateni s slikovnim gradivom, ki še poveča njihovo učinkovitost.

Primerjava rabe slikovnega gradiva v izbranih slovenskih in tujih učbenikih zgodovine za osnovno šolo je pokazala, da učbeniki različno pristopajo k problematiki vključevanja slik v ostalo gradivo. Britanski učbeniki založbe Collins v tem smislu najbolj odstopajo. V njih so teksti na domiseln način združeni s slikovnimi predstavitvami, zlasti s shematskimi skicami, zaradi česar so ti učbeniki najbolj privlačni za pogled. Vsi ostali učbeniki dajejo prednost resničnim dokumentarnim fotografijam pred skicami in slikovnimi rekonstrukcijami ter vzbujajo občutek resnosti in večje prepričljivosti. Poudarek na realističnih slikah je pomemben tudi zato, da učenci lažje ločijo med resničnim in fiktivnim v življenju. Hkrati pa so slikovne rekonstrukcije in časovni trakovi pomemben element učbenikov, saj le preko njih učenci razvijejo določene predstave o času in preteklosti, ki se sicer morda ne bi niti razvile, ker je za določeno vsebinsko področje realistično gradivo izjemno redko ali pa ga sploh ni, pisani tekst pa ne učinkuje vedno tako močno kot slikovno gradivo. Oba sistema, tako britanski, ki poudarja skico pred fotografijami, kakor tudi ostali, ki temeljijo na realističnih fotografijah, imata svoje prednosti in slabosti. Morda bi bilo dobro, če bi učbeniki vključevali obe vrsti gradiva v uravnoteženih odmerkih. Verjetno pa bi bilo še bolje, če bi učenci in učitelji izbirali med obema vrstama učbenikov in se sami odločali, iz katerih knjig se bodo učili.

Vprašanja in naloge

Učbenik britanske založbe *Heinemann* (prvi britanski učbenik) vključuje vprašanja v rubrikah Čas za vprašanja (*Question time*) in naloge v rubrikah Čas za aktivnost (*Activity time*). Mnoge naloge se nanašajo na obdelavo tekstov, precej nalog zahteva tudi skupinsko delo ali delo v parih. Nekatere naloge zahtevajo delo s slikovnim gradivom ali delo s historičnimi kartami. Nalog in vprašanj v učbeniku je veliko, kar pomeni, da najdemo povprečno na vsaki strani vsaj eno nalogo ali en sklop vprašanj. Gre za izrazito delovno zasnovan učbenik. Nekatere naloge v tem učbeniku so še posebej domiselne. Na primer:

- “Si raziskovalec za Hollywoodsko filmsko družbo, ki hoče narediti film o srednjem veku. Tvoja naloga je raziskati historično ozadje za film. Direktor ti da naslednja navodila”¹³⁹⁰
...
- “Napiši pismo Viljema njegovemu bratu, Odu. Povej mu o darovanju zemlje in zakaj si to storil. Povej mu kaj vse si še napravil z angleškimi baroni in zakaj.”¹³⁹¹
- “Primerjali boste srednjeveško življenje na vasi in v mestu. Razdelite se v pare. Eden od vaju je prebivalec mesta. Imaš stojnico za prodajo oblek. Si reven, toda upaš, da boš zaslužil več denarja, ko se bo mesto povečalo. Drugi od vaju je vaščan, ki živi na podeželju. Nočeš biti pokoren svojemu lordu. Hočeš pobegniti v mesto. Vsak od vaju mora

¹³⁹⁰ KIDD, Judith, REES, Rosemary, TUDOR, Ruth (2000), *Life in Medieval Times*, London: Heinemann, str. 84, 85.

¹³⁹¹ Ibid., str. 40.

*narediti seznam stvari, ki so vama všeč na kraju bivanja in narediti seznam stvari, ki jih ne mara glede kraja bivanja ...*¹³⁹²

Britanski učbeniki založbe *Collins* vključujejo vprašanja in naloge, vendar jih je bistveno manj kot v učbeniku založbe *Heinemann* in nimajo nobenega posebnega naslova. Da gre za vprašanja in naloge vemo po tem, da so vsa v posebnih barvnih okencih. V povprečju najdemo kvadratega z nalogami ali vprašanji na vsaki drugi strani, medtem ko je ena stran zasnovana pripovedno. Nalog je v Heinemannovem učbeniku nedvomno preveč, saj že njihovo pretirano število vnaša odpor do samostojnega dela in ne obratno. V Collinsovih učbenikih pa je nalog manj in bralec si kar oddahne, ker mu ni treba ves čas odgovarjati na vprašanja in reševati nalog. Naloge v teh učbenikih se večinoma nanašajo na delo s tekstom, slikovnim gradivom ali zemljevidi. Nekatera vprašanja zahtevajo od učencev vzročno-posledično razmišljanje, vživljanje v čustva ljudi, ki so živeli v določenem zgodovinskem obdobju in pripadali določenemu družbenemu sloju, druga pa imajo že navedene možne odgovore in učenci morajo zgolj izbrati pravilne med njimi.

Francoski učbeniki vseh založb na koncu vsakega vsebinskega sklopa vključujejo temo, ki je namenjena izljučno vajam, vprašanjem in samostojnemu delu učencev. V okviru teh tem učenci ponovijo snov vsakega vsebinskega sklopa. Teme z vajami obsegajo od dve do štiri strani. Poleg tega pa najdemo znotraj posameznih sicer pripovednih tem tudi naloge in vprašanja.

Prvi nemški učbenik vključuje rubriko z vprašanji in nalogami na vsaki drugi strani, torej na koncu vsakega teme. Navadno gre za tri ali štiri naloge oziroma vprašanja, ki se nanašajo v vsebino vsake posamezne teme. Vsak vsebinski sklop v prvem učbeniku pa vključuje tudi teme z naslovom *Metoda* in *Projekt*, ki temeljijo predvsem na samostojni aktivnosti učencev. Teme z naslovom *Metoda* so zasnovane tako, da učenci narišejo družinsko drevo, obdelujejo historične tekste, primerjajo ali ocenjujejo zgodovinske slike, ocenjujejo zgodovinske rekonstrukcije, se naučijo brati zgodovinsko karto, v skupinah iščejo informacije na določeno temo preko literature, interneta, muzejev in primerjajo različne pisne vire med seboj. Na koncu knjige je tudi pregled vseh nalog, ki jih učenci v okviru tem o metodah dela rešijo.

Teme *Projekt* se nanašajo na praktično delo učencev.

- V vsebinskem sklopu, ki seznanja učence z osnovami zgodovinske znanosti najdemo projekt z naslovom *Mladinske knjige razlagajo zgodovino*, v katerem morajo učenci najprej v knjigarni, knjižnici in na internetu narediti poizvedbo o literaturi, ki se nanaša na določeno zgodovinsko obdobje. Naslove knjig morajo zbrati in pripisati čas, ki ga knjige predstavljajo. Izmed vseh naslovov si v skupinah izberejo enega, ki jih najbolj zanima ter knjigo preberejo. V skupinah napravijo učenci predstavitev knjige, ki jo je posamezna skupina prebrala. Na sosednji strani najdemo predstavljenih devet mladinskih zgodovinskih romanov, ki služijo učencem kot pomoč pri projektne delu.¹³⁹³
- V okviru vsebinskega sklopa o življenju prvih ljudi najdemo projekt znotraj katerega morajo učenci sami speči kruh na podoben način, kot so to počeli ljudje v času kamene dobe in iz gline izdelati posodo tako kot so to delali prvi ljudje.¹³⁹⁴
- Vsebinski sklop o prvih visokih kulturah vključuje projekt, v katerem se učenci seznanijo z načinom pisanja starih Egipčanov in sami napišejo nekaj hieroglifov.¹³⁹⁵

¹³⁹² Ibid., str. 71.

¹³⁹³ CHRISTOFFER, Sven idr. (2004), *Zeitreise 1. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, str. 20, 21.

¹³⁹⁴ Ibid., str. 40, 41.

- Vsebinski sklop o antični Grčiji in Rimu vključuje nalogo, preko katere učenci sami ugotovijo, kje je moč najti ostanke iz antične preteklosti v mestu Köln.¹³⁹⁶
- V okviru vsebinskega sklopa o zgodovini okolja izdelajo učenci stenski časopis z naslovom *Živali in ljudje v preteklosti in danes*.¹³⁹⁷
- V okviru vsebinskega sklopa o judovski, krščanski in muslimanski religiji se učenci naučijo kuhati jedi, ki so jih kuhali v srednjeveških samostanih. Poleg kratke razlage najdemo štiri recepte, ki jih učenci lahko sami preizkusijo.¹³⁹⁸

Naloge vključuje tudi večina zaključnih tem v nemškem prvem učbeniku. Te naloge imajo značaj družabne igre, preko katere lahko učenci na igriv in lahkoten način ponovijo snov vsebinskega sklopa.

- Vsebinski sklop, v katerem se učenci seznanijo z zgodovino se zaključuje s temo, ki vključuje družabno igro z navodili za izvedbo kviza z vprašanji, ki se nanašajo na vsebino časovnega potovanja oziroma prvega vsebinskega sklopa.¹³⁹⁹
- V okviru prazgodovinskega obdobja najdemo na koncu vsebinskega sklopa na dveh straneh narisano polje za igro Človek ne jezi se, ki učence seznanja z načinom življenja ljudi v prazgodovini. Ob strani so podana navodila za igralce.¹⁴⁰⁰
- Podobna naloga je na koncu teme o antični Grčiji in Rimu, v kateri se učenci pomikajo po kvadratih, v katerih so napisane naloge in vprašanja ter tekmujejo, kdo bo prvi prišel do cilja.¹⁴⁰¹
- Na koncu teme o zgodovini okolja najdemo čez dve strani naslikan prerez muzejske zgradbe in v vsakem prostoru se nahaja slika iz preteklosti okolja ter naloga za učence. Učenci se pomikajo po sobanah muzeja in tekmujejo kdo bo zbral največ točk pri reševanju nalog.¹⁴⁰²
- Vsebinski sklop o religijah ima na koncu križanko in razpredelnico, v katero učenci vnašajo pravilne odgovore.¹⁴⁰³

Preostali učbeniki nemške založbe Klett imajo manjši poudarek na nalogah kot to velja za prvi učbenik, ki je zasnovan po najnovejšem konceptu. Za ostale učbenike ugotovimo, da znotraj vsakega poglavja najdemo na koncu vprašanja in naloge podobno kot v prvem učbeniku. Poleg tega pa najdemo znotraj nekaterih vsebinskih sklopov še dodatne naloge. Te naloge nosijo naslove:

- *Zgodovinske karte govorijo, če jih podrobno pogledamo,*
- *Slike vladarjev so lahko zgovorne,*
- *Interpretacija pripovedne sheme,*
- *Zgodovinske slike – kakšno zvezo imajo z zgodovinsko znanostjo?*¹⁴⁰⁴
- *Karikature – začinjene s peresom,*
- *Zgodovinske pesmi – zgodovinsko v pesmih,*
- *Statistika je lahko zgodovinski vir,*
- *Spomeniki kot priče časa,*

¹³⁹⁵ CHRISTOFFER, Sven idr. (2004), *Zeitreise 1. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, str. 54, 55.

¹³⁹⁶ Ibid., str. 124, 125.

¹³⁹⁷ Ibid., str. 144, 145.

¹³⁹⁸ Ibid., str. 164, 165.

¹³⁹⁹ Ibid., str. 22, 23.

¹⁴⁰⁰ Ibid., str. 46, 47.

¹⁴⁰¹ Ibid., str. 128, 129.

¹⁴⁰² Ibid., str. 148, 149.

¹⁴⁰³ Ibid., str. 196, 197.

¹⁴⁰⁴ FLUES, Heiner idr. (2001), *Zeitreise 2. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.

- *Fotografije kreirajo zgodovino,*¹⁴⁰⁵
- *Obravnava literature iz določenega obdobja v preteklosti,*
- *Plakati kot sredstvo političnega nasprotovanja,*
- *Film kot zgodovinski vir,*
- *Ustna zgodovina,*
- *Raziskave javnega mnenja lahko informirajo o mnenju časopisov.*¹⁴⁰⁶

Naloge se nanašajo predvsem na to, da se učenci seznanijo z načinom obravnave in obdelave nekaterih zgodovinskih virov.

Podobno kot izbrani nemški učbeniki vključujejo na vsaki drugi strani vprašanja in naloge, tudi slovenski učbeniki založbe Modrijan na koncu vsake teme navajajo rubriko *Ponovi, razmisli, odgovori*, vendar se ta rubrika pojavlja v povprečju na vsaki tretji strani, v nemških učbenikih pa striktno na vsaki drugi strani, zaradi obsega tem. Tako v Modrijanovih učbenikih kot v nemških obsega rubrika z vprašanji od tri do nekaj več vprašanj oziroma krajših nalog v smislu razlage, primerjanja pojavov itd. Večina učbenikov DZS pa je zasnovana tako, da pripovednemu delu teme sledi še rubrika z vprašanji in nalogami *Razmisli*, ki zavzema približno tretjino ali celo polovico teme. V rubriki *Razmisli* najdemo bogato slikovno gradivo in komentarje, tako da je rubrika namenjena pridobivanju novih znanj in ne ponavljanju že usvojene snovi, kot to velja za Modrijanov učbenik. Izbrani nemški učbeniki so kombinacija obeh načinov. Znotraj tem vključujejo vprašanja za ponovitev snovi in v temah *Metoda, Projekt* praktične naloge, preko katerih učenci spoznavajo nove vsebine. Francoski učbeniki prav tako znotraj tem umeščajo vprašanja za ponovitev in na koncu vsebinskih sklopov teme z nalogami, ki vključujejo bogato slikovno gradivo, pisne vire in zgodovinske karte, tako da preko tega učenci z lastnim delom spoznavajo nova dejstva o zgodovini. Tudi britanski učbeniki podajajo naloge in vprašanja, ki se nanašajo na vsebino, ki jo usvojijo v pripovednem delu tem.

Sklenemo lahko, da je v smislu nalog in vprašanj najbolj domiselno oblikovan prvi nemški učbenik, ki vključuje zanimive praktične naloge in dela, preko katerih učenci poglobljeje spoznavajo življenje v preteklosti. Po količini vprašanj in nalog so nemški učbeniki primerljivi z izbranimi francoskimi in s slovenskimi učbeniki založbe DZS ter se umeščajo med učbenike delovnega tipa, medtem ko učbeniki britanske založbe Collins in slovenske Modrijan vključujejo manj vprašanj in nalog ter se umeščajo med podelovne učbenike. Največ vprašanj najdemo v britanskemu učbeniku založbe Heinemann, kjer pa preveliko število vprašanj vzbuja dolgočasje in nezainteresiranost še zlasti, ker vseh ne spremlja zanimivo slikovno gradivo. Pri vsem tem poudarjam tudi, da nekatere založbe poleg učbenikov izdajajo tudi delovne zvezke ali vaje, ki pa so izključno delovno naravnani. To velja na primer za slovensko založbo Modrijan, ki v učbenik ne vnaša mnogo nalog, pa tudi za slovensko založbo DZS in nemško založbo Klett, ki pa že v učbeniku podajata veliko nalog in vprašanj.

¹⁴⁰⁵ EPKENHANS, Michael idr. (2004), *Zeitreise 3. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.

¹⁴⁰⁶ FLUES, Heiner idr. (2004), *Zeitreise 4. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.

Primerjava notranje strukture izbranih sodobnih učbenikov zgodovine

Notranja struktura izbranih sodobnih učbenikov zgodovine za osnovno šolo se v marsičem razlikuje in ni enotna. Najbolj izvirno so v notranji strukturi zastavljeni izbrani britanski učbeniki založbe Collins (2., 3. in 4. britanski učbenik) in prvi nemški učbenik.

Pripovedni teksti se v učbenikih pojavljajo v različnih oblikah. Poleg klasičnega tekstualnega besedila najdemo v izbranih učbenikih še miselne vzorce, vsebine v obliki stripa, slovarček pojmov, odlomke iz zgodovinskih virov, literarnih del ali religioznih knjig, bralni kotichek s predstavitevijo zanimive literature za nadaljnje branje, internetne naslove za nadaljnje iskanje informacij, seznam pojmov, imen, pisnih in slikovnih virov. Povzetkov ne najdemo v nobenem od izbranih sodobnih učbenikov zgodovine. Nekatere teme v izbranih učbenikih so specializirane za posamezno obliko dejavnosti, ki jo zahtevajo od učencev.

Poleg pripovednih tekstov so me zanimali tudi zemljevidi v izbranih učbenikih. Obdelala sem vse historične karte, ki jih vključujejo izbrani učbeniki. Opozoriti pa je potrebno tudi, da so mnogi izbrani učbeniki samo del celovitega didaktičnega kompleta, ki vključuje tudi zgodovinski atlas, ki je specializiran za prikazovanje historičnih kart. V izbranih sodobnih učbenikih imajo historične karte različno funkcijo: lahko služijo kot vir novih informacij o značilnostih prostora v preteklosti, lahko pa so namenjene samostojnemu delu učencev, ki jih analizirajo, vrednotijo in primerjajo med seboj, da bi sami prišli do novih zaključkov o dogajanju v preteklosti. V zvezi s tem so pomembne tudi neme karte, ki pa jih najdemo le v francoskih učbenikih v rubrikah z vajami na koncu vsebinskih sklopov. Izbrani britanski učbeniki ponujajo najbolj domiselne historične karte, ki vključujejo tudi skice in kratke tekste ter kot take predstavljajo večji del nekaterih poglavij. V teh poglavjih je karta torej v središču vsebinske predstavitve, vsi ostali elementi so vezani na samo karto. Historične karte se v sodobnih učbenikih v največji meri uporabljajo za prikazovanje političnih sprememb, vse ostale spremembe so prikazane v manjši meri. Najbolj pogoste so historične karte Evrope in karte, ki se navezujejo na čas od leta 1914 do 2004. To velja za večino obdelanih učbenikov. Po historičnih kartah sodeč je zgodovina v slovenskih, britanskih, francoskih in nemških učbenikih še vedno pretežno evropocentrična in spremlja predvsem spremembe na političnem področju v tem delu sveta ter jim daje prednost celo pred nacionalno zgodovino.

Primerjavo slikovnega gradiva v učbenikih sem izvedla na podlagi Trojarjeve delitve slikovnega gradiva na dokumentarne realistične slike in fotografije, slikovne rekonstrukcije zgodovinskih objektov in situacij in na abstraktne slike in diagrame. Dokumentarnih realističnih slik in fotografij najdemo najmanj v izbranih britanskih učbenikih zgodovine, ki dajejo prednost slikovnim rekonstrukcijam in drugim domišljjskim oblikam slikovnega prikazovanja pred realističnimi slikami. Britanski učbeniki so vir kreativnih pristopov k slikovnemu prikazovanju. Francoski učbeniki podajajo veliko fotografij umetniških del iz najrazličnejših zgodovinskih obdobj, kar je tudi njihova posebnost. Tudi vsi drugi učbeniki vsebujejo fotografije umetniških del in portretov vendar v veliko manjši meri kot to velja za francoski učbenik. V izbranih sodobnih učbenikih najdemo tudi karikature, ki predstavljajo pomembno popestritev in vnos humornih elementov. Zlasti francoski učbeniki vključujejo veliko karikatur povzetih iz časopisov, ki so izšli v zgodovinskem obdobju katerega opisujejo.

Francoski učbeniki in učbeniki DZS (razen drugega učbenika DZS) so zasnovani tako, da slikovno gradivo spremljajo naloge, ki zahtevajo ponekod analitično obdelavo slikovnega gradiva, drugod pa razmislek o dogodkih na podlagi katerih je slikovno gradivo nastalo. Slike niso več samo v funkciji prikazovanja, ampak imajo funkcijo dokazovanja in spodbujanja

miselnih procesov. Na ta način slike same postanejo vir novih informacij in niso več le v vlogi potrjevanja informacij, ki so že vsebovane v tekstovnem gradivu. Učenci fotografije aktivno uporabljajo, ne da bi jih zgolj opazovali, zaradi česar se učinek učenja poveča. Gre za sistem, ki ustreza načelom sodobne didaktike in je posnemanja vreden.

Slikovne rekonstrukcije zgodovinskih objektov in situacij so najbolj značilne za britanske učbenike založbe Collins, ki povezujejo skice in slikovne rekonstrukcije z besedili v miselne vzorce ali druge domiselne zveze skic in besedila. Ti izbrani učbeniki se odlikujejo z domiselno zasnovo, kreativnostjo in domišljijско pestrostjo, zaradi česar so privlačni zlasti za inovativne učence in učitelje. Vsi ostali izbrani učbeniki podajajo slikovne rekonstrukcije samo na tistih mestih, kjer ni moč najti primerne fotografije, ki bi realistično dokumentirala situacijo ali pojav in na tistih mestih, kjer slikovna rekonstrukcija bistveno pripomore k predstavljenosti. Izbrani sodobni slovenski, francoski in nemški učbeniki se poslužujejo barvnih rekonstrukcij zgodovinskih dogodkov in objektov zlasti, ko gre za starejša obdobja od prazgodovine do srednjega veka. Posebnost britanskih učbenikov založbe Collins in prvega francoskega ter prvega nemškega učbenika so stripovske predstavitve določenih tem. Gre za domiseln pristop k podajanju teoretičnih vsebin, ki združuje besedilo in slikovno upodobitev ter na ta način popestri učenje.

Abstraktne shematske slike in diagrami so v največji meri prisotne v izbranih slovenskih in tujih učbenikih, ki obravnavajo obdobje 20. stoletja. Ti prikazi so narejeni v barvah in se nanašajo na prikaz družbe ali družbenih razmerij v posameznih obdobjih, časovnih trakov, organizacijskih shem, grafičnih prikazov demografskih in gospodarskih podatkov. Mnogi od izbranih sodobnih učbenikov se poslužujejo časovnih trakov za predstavitev dogajanj v preteklosti.

Poudarek na realističnih slikah, ki ga najdemo v izbranih slovenskih, francoskih in nemških učbenikih, je pomemben zato, da učenci lažje ločijo med resničnim in fiktivnim v življenju. Le preko vključevanja realističnih slik in fotografij učenci spoznajo, da se je to, kar se učijo, tudi v resnici zgodilo. Današnja mladina je namreč v veliki meri izpostavljena virtualni resničnosti v obliki računalniških igrice, fiksijskih filmov in nadaljevanj, zaradi česar bi morala prav v šoli dobiti jasne vzvode za ločevanje domišljijskega sveta od resničnosti. Po drugi strani pa je potrebno dodati, da so tudi slikovne rekonstrukcije in časovni trakovi pomemben element učbenikov, saj le preko njih učenci razvijejo določene predstave o času in preteklosti, ker je za določeno vsebinsko področje realistično gradivo izjemno redko ali pa ga sploh ni, pisani tekst pa ne učinkuje vedno tako močno kot slikovno gradivo. Oba sistema, tako britanski, ki poudarja skico pred fotografijami, kakor tudi ostali, ki temeljijo na realističnih fotografijah, imata svoje prednosti in slabosti, zato je pomembno, da lahko učitelji in učenci izbirajo med različnimi učbeniki.

Izbrani slovenski učbeniki založbe DZS (razen drugega učbenika DZS), francoski in nemški učbeniki se uvrščajo med tako imenovane delovne učbenike, v katerih naloge in vaje obsegajo tudi do polovico celotnega učbeniškega besedila po posameznih temah, medtem ko učbeniki britanske založbe Collins in slovenske Modrijan vključujejo manj vprašanj in nalog. Največ vprašanj najdemo v britanskemu učbeniku založbe Heinemann (prvi britanski učbenik), kjer pa preveliko število vprašanj vzbuja dolgočasje in nezainteresiranost. Pri vsem ne smemo prezreti, da nekatere založbe poleg učbenikov izdajajo tudi delovne zvezke ali vaje, ki pa so izključno delovno naravnani (npr. Modrijan, DZS, Klett itd.). V smislu nalog in vprašanj je najbolj domiselno oblikovan prvi nemški učbenik (založba Klett), ki vključuje zanimive praktične naloge in dela, preko katerih učenci поблиže spoznavajo življenje v preteklosti.

Poleg tega vključuje ta učbenik še številne skupinske igre, ki omogočajo ponovitev snovi posameznega vsebinskega sklopa preko zanimivih družabnih iger.

V celoti gledano so vsi izbrani slovenski in tuji učbeniki zgodovine za osnovno šolo v metodološkem smislu domiselno oblikovani ter vključujejo najrazličnejše elemente, ki poskrbijo za pestrost, zanimivost in tudi lep izgled. Živahne barve slikovnega gradiva v vseh izbranih učbenikih poskrbijo za to, da so učbeniki prijetni za branje in prebiranje.

Primerjava vsebinske in metodološke zasnove sodobnih slovenskih in tujih osnovnošolskih učbenikov zgodovine

Analiza je pokazala, da se izbrani britanski učbeniki v največji meri razlikujejo od vseh ostalih in odstopajo tako po vsebinski, kakor tudi po grafično-likovni zasnovi. Britanski učbeniki so v večji meri prilagojeni učencem in se bolj odmikajo od strukture zgodovinske znanosti kot vsi ostali izbrani učbeniki.

Vsi sodobni učbeniki za nivo sekundarne šole oziroma višje stopnje osnovnega šolstva uporabljajo štiri učbenike, torej za vsako šolsko leto enega. Vsi sodobni učbeniki delijo vsebino v vsebinske sklope, teme in v podteme. Konceptualizacija vsebinskih sklopov, tem in podtem je v učbenikih različno zasnovana.

Vsebinska analiza tem je pokazala, da vsi učbeniki največ prostora odmerjajo obravnavi 20. stoletja. Vsa ostala zgodovinska obdobja so zastopana v manjši meri, nekateri učbeniki pa določena obdobja celo izpustijo (britanski izpusti prazgodovino in antiko, francoski pa prazgodovino). Poudarek v vsebinski zasnovi tem je na svetovni oziroma obči zgodovini, ki ima prednost pred nacionalno v vseh izbranih učbenikih razen v britanskih, kjer je nacionalne zgodovine več od obče. Krajevno zgodovino vključujejo samo nemški in francoski učbeniki v majhnem deležu (2 odstotka vseh tem v obeh primerih).

Analiza je pokazala, da se vsi izbrani učbeniki v največji meri posvečajo politični zgodovini. Politična zgodovina ima še vedno nesporen primat pred vojaško, gospodarsko, družbeno, kulturno, religiozno in zgodovino vsakdanjega življenja. Še najmanj to velja za slovenske učbenike obeh založb, ki so glede zastopanosti različnih vidikov življenja v preteklosti slovenski učbeniki bolj napredni od nemških, francoskih in britanskih, saj dokaj uravnoteženo vključujejo politično, vojaško, gospodarsko, družbeno, kulturno zgodovino in zgodovino vsakdanjega življenja. V kolikor upoštevamo prizadevanja sodobne didaktike zgodovine, po katerih naj bi politična zgodovina izgubila primat v šolski zgodovini, lahko ugotovimo, da k temu v največji meri težijo prav slovenski učbeniki zgodovine.

Glavna razlika med izbranimi slovenskimi in tujimi učbeniki je v poudarkih, ki jih dajejo zgodovini religij. Zgodovina krščanstva, judovstva in islama v tujih učbenikih dosti bolj izstopa kot to velja za slovenska učbenika. Vsi tuji učbeniki izpostavljajo tudi problematiko holokavsta, slovenska učbenika pa to tematiko komajda omenjata in ji ne pripisujeta nobenega posebnega pomena. Britanski učbenik izpostavlja prikaz razvoja na medicinskem področju v 20. stoletju, nemški učbenik pa prikaz izkoriščanja okolja in skrbi za okolje v

zgodovini. Vsebinski sklop o okolju je posebnost nemškega učbenika, vsebinski sklop o medicini pa je posebnost britanskega učbenika.

Obravnava zgodovine žensk je posnemanja vredna zlasti v nemških in britanskih učbenikih zgodovine, medtem ko francoski in slovenski učbeniki zgodovine preteklost, ki je v povezavi z ženskami opisujejo v manjši meri ali pa jo v celoti ignorirajo. Nemški učbeniki so posnemanja vredni predvsem zato, ker se najbolj sistematično posvetijo tej problematiki. Opisujejo položaj žensk v različnih družbah in v različnih obdobjih ter razlikujejo med situacijo, v katero so bile vpete ženske različnih družbenih slojev.

Britanski učbeniki podajajo pripovedne tekste na izjemno zanimiv način, s katerim razbijejo monotonost pripovednega teksta in ga zreducirajo na najmanjši možen obseg. Takšna zasnova učbenika namreč zahteva od učencev in učiteljev, da se učijo pri pouku, ker je domače učenje iz takšnih učbenikov otežkočeno, saj je nujna učiteljeva dodatna razlaga za optimalen uspeh učenja. S svojo domiselno zasnovo predstavljajo britanski učbeniki poseben izziv tako za učitelje kot za učence in omogočajo učenje na prijeten in hiter način. Med izbranimi nemškimi učbeniki je posnemanja vreden predvsem prvi učbenik, ki je najbolj moderno zasnovan tako v metodološkem, kakor tudi v vsebinskem smislu.

Slovenski učbeniki so v grafični zasnovi še najbolj podobni nemškemu učbeniku. Tako kot nemški učbeniki se tudi Modrijanovi učbeniki poslužujejo nekaterih grafičnih znakov za označitev posamezne rubrike. V ozadju večinoma prevladuje bela barva tako v slovenskih kot tudi v nemških učbenikih. Francoski in britanski učbeniki so dosti bolj pisani na prvi pogled in zaradi tega za nevajenega bralca tudi malo manj pregledni, po drugi strani pa bolj pestri in zanimivi, kar zlasti velja za britanske učbenike. Posebnost britanskih učbenikov je spretnost v povezovanju pisane besede in slikovnih predstavitev.

Primerjava rabe slikovnega gradiva v tujih in slovenskih učbenikih zgodovine za osnovno šolo je pokazala, da učbeniki različno pristopajo k problematiki vključevanja slik v ostalo gradivo. Britanski učbeniki založbe Collins v tem smislu najbolj odstopajo. V njih so teksti na domiselni način združeni s slikovnimi predstavitvami, zlasti s shematskimi skicami, zaradi česar so ti učbeniki najbolj privlačni za pogled. Vsi ostali učbeniki dajejo prednost resničnim dokumentarnim fotografijam pred skicami in slikovnimi rekonstrukcijami ter vzbujajo občutek resnosti in večje prepričljivosti. Poudarek na realističnih slikah je pomemben tudi zato, da učenci lažje ločijo med resničnim in fiktivnim v življenju. Po drugi strani pa so v nekaterih primerih shematske rekonstrukcije nujno potrebne za boljše miselne predstave o preteklosti.

V izbranih sodobnih učbenikih imajo historične karte različno funkcijo: lahko služijo kot vir novih informacij o značilnostih prostora v preteklosti, lahko pa so namenjene samostojnemu delu učencev, ki jih analizirajo, vrednotijo in primerjajo med seboj, da bi sami prišli do novih zaključkov o dogajanju v preteklosti. V zvezi s tem so pomembne tudi neme karte, ki pa jih najdemo le v francoskih učbenikih v rubrikah z vajami na koncu vsebinskih sklopov. Britanski učbeniki ponujajo najbolj domiselne historične karte, ki vključujejo tudi skice in kratke tekste ter kot take predstavljajo večji del nekaterih tem. V teh temah je karta torej v središču vsebinske predstavitve, vsi ostali elementi so vezani na samo karto. Historične karte se v sodobnih učbenikih v največji meri uporabljajo za prikazovanje političnih sprememb, vse ostale spremembe so prikazane v manjši meri. Najbolj pogoste so historične karte Evrope in karte, ki se navezujejo na spremembe po začetku prve svetovne vojne. To velja za večino obdelanih učbenikov. Po historičnih kartah sodeč je zgodovina v slovenskih, britanskih,

francoskih in nemških učbenikih še vedno pretežno evropocentrična in spremlja predvsem spremembe v tem delu sveta ter jim daje prednost celo pred nacionalno zgodovino.

Raba pridevnika *naše* je posebnost slovenskih učbenikov zgodovine. Tako britanski kot tudi francoski in nemški učbeniki tega pridevnika ne uporabljajo. Medtem, ko se nekateri slovenski učbeniki na več mestih poslužujejo pojma *naši predniki* in podobnih besednih zvez, v tujih učbenikih tega pojma ne najdemo. Nedvomno gre za izraz, ki je nejasen in izraža neko svojino, za katero pa sploh ne moremo natanko vedeti na kaj se nanaša. Prav zaradi tega bi bilo nujno, da se slovenski učbeniki v bodoče tega izraza ogibajo in ga ne uporabljajo več.

Zanimale so me skupne metodološke značilnosti vseh sodobnih učbenikov in analiza je pokazala, da britanski, francoski, nemški in slovenski sodobni učbeniki, ki so bili predmet analize:

- delijo vsebino v vsebinske sklope, teme in v podteme,
- za nivo sekundarne šole oziroma višje stopnje osnovnega šolstva uporabljajo štiri učbenike, torej za vsako šolsko leto enega,
- zadnjo knjigo v sklopu zbirke štirih knjig posvečajo 20. stoletju,
- vključujejo kvaliteten barvni tisk,
- vključujejo grafikone, historične karte,
- med historičnimi kartami vključujejo največ takih, ki obravnavajo politično zgodovino,
- vključujejo rubriko za vprašanja in naloge,
- vključujejo naloge za delo s slikovnim gradivom in s historičnimi kartami,
- vključujejo kazalo.

Nobeden od učbenikov ne vključuje povzetkov in kronoloških tablic.

Določene elemente pa najdemo le v nekaterih učbenikih:

- Miselni vzorci so posebnost britanskih učbenikov založbe Collins,
- Grafične oznake za rubrike vključujejo nemški (Klett) in slovenski učbeniki (Modrijan),
- Družabne igre, projektno delo, bralni kotiček, internetne naslove vključuje le nemški učbenik za prvi razred.

Bralni kotiček se razlikuje od odlomkov iz vsebinskih virov po tem, da gre v njem za predstavitev zanimive literature, ki se nanaša na obravnavano vsebino, to so lahko zgodovinski ali mladinski romani, v katerih učenci najdejo dodatne predstave o življenju v preteklosti.

Tabela 40 kaže glavne elemente metodološke zasnove sodobnih osnovnošolskih učbenikov zgodovine. Plus pomeni, da učbeniki vključujejo naveden element, minus pa, da elementa ne vključujejo.

Tabela 40: Glavni elementi metodološke zasnove sodobnih osnovnošolskih učbenikov zgodovine.

	Slovenski učbeniki založbe <i>Modrijan</i>	Slovenski učbeniki založbe <i>DZS</i>	Britanski učbenik založbe <i>Heinemann</i>	Britanski učbeniki založbe <i>Collins</i>	Francoski učbeniki založbe <i>Hatier</i>	Francoski učbenik založbe <i>Magnard</i>	Francoski učbenik založbe <i>Nathan</i>	Nemški učbeniki založbe <i>Klett</i>
domiseln naslov zbirke učbenikov	-	+	-	+	-	-	-	+
barvni tisk	+	+	+	+	+	+	+	+
ena tema na dveh sosednjih straneh	-	-	-	+	+	+	+	+
naslovna stran tematskega sklopa na dveh sosednjih straneh	-	-	-	+	+	+	+	+
grafične oznake za rubrike	+	-	-	-	-	-	-	+
miselni vzorci	-	-	-	+	-	-	-	-
odlomki iz zgodovinskih virov	+	+	-	+	+	+	+	+
slovarček pojmov	+	+	-	-	+	+	+	+
stripi	-	-	-	+	+	-	-	+
povzetki	-	-	-	-	-	-	-	-
kronološke tablice	-	-	-	-	-	-	-	-
grafikoni	+	+	+	+	+	+	+	+
historične karte	+	+	+	+	+	+	+	+
rubrika za vprašanja in naloge	+	+	+	+	+	+	+	+
naloge za delo s slikovnim gradivom	+	+	+	+	+	+	+	+
naloge za delo s historičnimi kartami	+	+	-	+	+	+	+	+
neme karte	-	-	-	-	+	+	+	-
družabne igre	-	-	-	-	-	-	-	+
projektno delo	-	-	-	-	-	-	-	+
bralni kotiček	-	-	-	-	-	-	-	+
internetni naslovi	-	-	-	-	-	-	-	+
kazalo	+	+	+	+	+	+	+	+

Bolj kot analiza razlik in podobnosti med učbeniki, se mi zdi za zaključni del pomembno podati seznam vseh pozitivnih elementov, na katere sem naletela v učbenikih, ki so bili predmet obravnave. Ta seznam lahko služi bodočim piscem in oblikovalcem, da najdejo

uporabne metodološke elemente za izdelavo učbenika zgodovine. Gre torej za recept, s katerim si lahko pomagamo pri pisanju in oblikovanju učbenikov.

Vsebinska analiza je pokazala na naslednje pozitivne elemente v nekaterih sodobnih učbenikih:

- razdelitev vsebin v vsebinske sklope, teme in podteme,
- sistem kratkih tem na dveh sosednjih straneh, ki ju lahko hkrati prebiramo,
- dve sosednji strani za naslov vsebinskega sklopa s primerno slikovno upodobitvijo vsebine sklopa,
- problematizacija zgodovinske znanosti in kritična obravnava njenih metod dela,
- naslovi tem v obliki vprašanj,
- vključevanje vseh zgodovinskih obdobj, s poudarkom na novejši zgodovini, ki sega do sodobnosti,
- uravnoteženo vključevanje vsebin politične, vojaške, gospodarske, družbene, kulturne in zgodovine religij ter vsakdanjega življenja,
- vključevanje zgodovine marginaliziranih družbenih skupin kot so ženske, otroci, mladina,
- zgodovina žensk, ki upošteva, da ženske niso enotna družbena skupina,
- vključevanje vsebin s področja varovanja okolja in zgodovine okolja ter človekovega odnosa do njega,
- poudarjena obravnava primerov kot so holokavst (s predstavitvijo fotografij, ki dokumentirajo množično uničevanje), razvoj medicine v 20. stoletju in etična vprašanja, ki jih prinaša,

Pozitivni elementi učbenikov, ki izvirajo iz metodološke analize, so:

- enotna grafična in likovna zasnova zbirke učbenikov za različne razrede,
- domiselni skupni naslov zbirke učbenikov,
- grafični znaki za določene rubrike v učbeniku, npr. za slovarček pojmov, vprašanja, projektno delo itd.,
- miselni vzorci,
- vsebine v obliki stripa,
- domiselne historične karte, ki vključujejo obilo slikovnih elementov,
- bogato in domiselno oblikovano slikovno gradivo,
- navodila za projektno delo, pri katerem učenci izdelujejo izdelke, kot so: kuhana hrana, kakršno so jedli predniki, stenski časopis, kruh pečen na starinski način, izdelava družinskega drevesa, poizvedba o ostankih določenega časa preteklosti v domačem kraju itd.,
- posebne teme z nalogami za delo s slikovnim gradivom in historičnimi kartami, nemimi kartami itd.,
- bralni kotiček s fotografijami knjig in kratkimi predstavami vsebine za nadaljnje branje zgodovinskega čtiva,
- internetni naslovi, naslovi knjig, naslovi organizacij, kjer lahko učenci najdejo dodatne informacije o vsebini,
- slovarček pojmov znotraj posameznih tem,
- bogato slikovno gradivo v kvalitetnih barvah,
- odlomki iz zgodovinskih virov ali drugih del,
- časovni trakovi v naslovnica vsebinskih sklopov,
- časovni trak v zadnji knjigi, ki predstavlja pregled celotne zgodovine,

- družabne igre v poglavjih na koncu vsebinskih sklopov za ponovitev snovi,
- pravšnje število nalog in vprašanj znotraj poglavij,
- seznam virov in literature na koncu učbenika,
- kazalo vsebine v barvnih okencih na začetku učbenika.

Zaradi različnih stilov poučevanja učiteljev in zaradi različnih stilov učenja učencev pa ni možno izdelati idealnega učbenika. Zato bi bilo najbolje, da bi učenci skupaj z učitelji lahko izbirali med med bolj sodobno zasnovanimi učbeniki, kot so britanski, v katerih mrgoli barv, slikovnega gradiva in miselnih vzorcev ter med bolj umirjenimi učbeniki, ki so morda za nekatere bralce zaradi manjše nasičenosti z različnimi elementi tudi bolj pregledni. Med slednje učbenike se uvrščajo predvsem izbrani slovenski učbeniki založbe Modrijan in DZS.

Zaključek

Na Slovenskem se je v času od konca 19. do začetka 21. stoletja zamenjalo precej osnovnošolskih učbenikov zgodovine, v katerih je prihajalo do bistvenih vsebinskih in metodoloških sprememb. Na vsebinsko zasnovo učbenikov so imele največji vpliv spremembe vladajočih režimov, ki so uvajali nove učne načrte in potrjevali nove šolske učbenike. V celotnem obravnavanem obdobju je izdajanje učbenikov nadzorovala država, saj so lahko izšli samo tisti učbeniki zgodovine, ki so jih potrdile z zakonodajo in predpisi določene strokovne komisije. Politične spremembe so v učbenikih zgodovine jasno razvidne predvsem na spremembah vsebine. Poleg tega so na vsebino učbenikov vplivala tudi nova dognanja zgodovinske znanosti. Metodološka zasnova učbenikov zgodovine za osnovno šolo na Slovenskem je bila pod vplivom didaktike zgodovine in se je spreminjala tudi z novimi tehničnimi pridobitvami, ki so pocenile barvni tisk in ga naredile množično dostopnega. Zaradi vseh teh sprememb se učbeniki iz konca 19. stoletja bistveno razlikujejo od sodobnih učbenikov zgodovine tako v vsebinskem kakor tudi v metodološkem smislu. Na učbenike zgodovine so vplivale tudi spremembe na tržnem področju, ki so se pojavile šele po osamosvojitvi Slovenije. Šele po letu 1991 se je na Slovenskem učbeniški trg odprl, tako da v najnovejšem času lahko učenci in učitelji izbirajo med več učbeniki različnih založb za isti razred in isti šolski predmet. Nedvomno je tudi to dejstvo prispevalo k dvigu kvalitete izdanih sodobnih učbenikov zgodovine. Na vsebinsko in metodološko zasnovo učbenikov so vplivali tudi avtorji učbenikov sami. V vsebinskem smislu so avtorji sicer vezani na predpisan učni načrt, vendar je njihova subjektivna nota vidna znotraj predpisanega okvira.

Vsebina raziskave je potrdila glavno hipotezo, ki sem jo zastavila v začetku raziskovalnega dela in sicer, da se je tako vsebinska kakor tudi metodološka zasnova osnovnošolskih učbenikov zgodovine skozi različna zgodovinska obdobja na Slovenskem močno spreminjala. Učbeniki, ki so na Slovenskem izhajali od konca 19. do začetka 21. stoletja, so bili napisani pod različnimi vplivi. Najbolj očiten vpliv na učbenike je menjava političnega režima. Z menjavo političnih režimov in držav na Slovenskem se je korenito spreminjala tudi vsebina učbenikov. Poleg političnih režimov pa so na vsebinsko in metodološko zasnovo učbenikov vplivale tudi spremembe v zgodovinopisju, didaktiki zgodovine, pedagogiki, psihologiji, spremembe učnih načrtov, spremembe trga in njegovih zakonitosti. Pravi trg učbenikov se je na Slovenskem odprl šele po osamosvojitvi Slovenije, pred tem pa je bilo izdajanje učbenikov v rokah državnih založb. Vpliv konkurenčnosti trga torej lahko sledimo šele v sodobnih učbenikih čeprav analiza ni pokazala bistvene razlike v vsebinski zasnovanosti sodobnih učbenikov obeh založb, pa so te razlike dosti večje v metodološki zasnovi. V končni fazi pa ne smemo spregledati tudi osebnega vpliva avtorjev učbenikov na njihov končni izdelek.

Znanstvena raziskava je potrdila tudi prvo hipotezo, ki sem jo oblikovala v skladu s specifičnimi znanstveno-raziskovalnimi vprašanji, po kateri se je vsebinska struktura učbenikov zgodovine za osnovno šolo v obdobjih Avstro-Ogrske monarhije, Kraljevine SHS oz. Jugoslavije, socialistične Jugoslavije in po osamosvojitvi Republike Slovenije močno spremenila. Spreminjanje vsebine v učbenikih je potekalo preko različne redukcije znanstvenega materiala. Ta je v vseh obdobjih potekala na način, ki je opravičeval oblast vladajoče družbene elite in je s tem ideologiziral šolsko zgodovino. Spremembe so vidne tudi v različni zastopanosti politične, gospodarske, kulturne in zgodovine vsakdanjega življenja ter v različnih načinih periodizacije zgodovine v osnovnošolskih slovenskih učbenikih.

Druga hipoteza, po kateri se je v različnih obdobjih od konca 19. do začetka 21. stoletja na Slovenskem močno spreminjala tudi metodološka struktura učbenikov zgodovine za osnovno šolo, je bila z znanstveno raziskavo potrjena. Prav tako kot vsebinska zasnova učbenikov se je namreč spreminjala metodološka zasnova, ki je vodila od oblike tradicionalnih učbenikov,

kakršni so nastali v 80-tih letih 19. stoletja, v letu 1934 in v 40-ih letih 20. stoletja, do podelovnih učbenikov v 60-ih in 80-ih letih 20. stoletja ter v sodobnih učbenikih do oblike delovnih učbenikov, ki jih izdaja založba DZS, medtem ko gre pri sodobnih Modrijanovih učbenikih še za podelovne učbenike. Medtem, ko so učbeniki iz starejših obdobj temeljili na pripovednih tekstih in od učencev pričakovali predvsem pomnenje ponujenega znanja, pa novejši učbeniki zgodovine zahtevajo aktivno delo učencev preko vključevanja vprašanj, slikovnega, grafičnega gradiva in nalog za dodatno delo.

Zadnjo hipotezo, v kateri sem predvidela, da sodobni slovenski osnovnošolski učbeniki zgodovine zaostajajo za primerljivimi angleškimi, francoskimi in nemškimi v spodbujanju samostojnega dela učencev, pa z ugotovitvami do katerih sem prišla v raziskavi zavračam. Raziskava je namreč pokazala, da slovenski učbeniki v ničemer ne zaostajajo za primerljivimi tujimi učbeniki zgodovine, niti po metodološki, niti po vsebinski plati. Tako sodobni slovenski, angleški, francoski in nemški učbeniki osnovnošolske zgodovine spodbujajo družbeno-kritično razmišljanje učencev, omogočajo več različnih pogledov na posamezne vsebine ter spodbujajo učence k oblikovanju lastnega mnenja o zgodovinskih dogodkih in procesih. V mnogih elementih kažejo izvirne rešitve, v nekaterih drugih bi se jih dalo pa še izboljšati.

Ugotovitve

V znanstveno analizo so bili vključeni učbeniki iz obdobja Avstro-Ogrske, Kraljevine Jugoslavije, socialistične Jugoslavije in samostojne Republike Slovenije. Izbrani so bili učbeniki, ki so jih uporabljali učenci na višji stopnji osnovnega šolanja, pri čemer je šlo večinoma za mladostnike starosti od 12 do 15 let. Za čas Avstro-Ogrske so bili analizirani učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja, za čas Kraljevine Jugoslavije učbeniki iz leta 1934, za čas socialistične Jugoslavije so bile obdelane tri serije učbenikov: iz 40-ih, 60-ih in 80-ih let 20. stoletja in za čas Republike Slovenije učbeniki iz leta 2003 oziroma 2004, ki jih v raziskavi poimenujem sodobni slovenski učbeniki. V nadaljevanju so predstavljene glavne ugotovitve, ki so bile predstavljene v raziskavi.

Vsebinske in metodološke ugotovitve za učbenike iz obdobja Avstro-Ogrske

Konec 19. stoletja so bili na Slovenskem za meščanske šole v rabi učbeniki avtorja Janeza Jesenka, ki so izšli v treh zvezkih, od katerih je prvi namenjen obravnavi antike, drugi srednjega veka in tretji novega veka vse do sodobnosti. Naslovi učbenikov so dokaj neizvirni in vezani na čas, ki ga učbeniki obravnavajo: stari vek, srednji vek in novi vek. Vse tri knjige so pisane kot kronika in le malo spominjajo na učbenik. Gre za učbenike klasičnega tipa, ki so namenjeni predvsem domačemu učenju. Razvrstitev vsebin v teh učbenikih sledi časovno razvojni projekciji zgodovine, pri čemer je poudarek predvsem na menjavi vladarskih dinastij, vladarjev in sosledju vojn. Razvrščanje gradiva sledi trem osnovnim principom. Prvi princip je kronološko-progresivno razporejanje gradiva, ki velja za celotno vsebino učbenikov iz 80-ih let 19. stoletja. Precejšen del snovi v njih pa je razvrščen tudi na podlagi principa biografskega in monografskega razvrščanja. Pri prvem so v ospredju vladarske osebnosti, pri drugem pa vojne. Kronološko-progresivno razporejanje gradiva ima za posledico tudi, da so vsebine razvrščene linijsko ali sukcesivno, kar pomeni, da se tematika v različnih razredih ne ponavlja. Teme v učbenikih so kratke in obsegajo od ene do tri strani. Teme se delijo v

podteme, ne najdemo pa v teh učbenikih vsebinskih sklopov. V naslovih tem se pojavljajo letnice, ki označujejo začetek in konec posameznega pojava (časa vladanja vladarja ali začetek in konec vojne). Na koncu vsakega učbenika najdemo kronološki pregled dogodkov po letnicah, ki navaja predvsem čas vladanja posameznih vladarjev in trajanja posameznih vojn. V teh učbenikih imajo letnice pomembno vlogo, saj jih najdemo v besedilu, v naslovih tem in v kronoloških tablicah.

Večina tem v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja obravnava evropsko zgodovino, bistveno manj tem je posvečenih zgodovini habsburške monarhije in obči zgodovini. Zgodovino Kitajske, Japonske, Amerike, Avstralije, osrednje in južne Afrike ter lokalno zgodovino je avtor učbenikov iz 80-ih let 20. stoletja v celoti izpustil. **Evropocentrizem** učbenikov se sklada z didaktičnimi nasveti Gustava Ruscha, ki je izhajal iz stališča, da naj učenci spoznavajo samo tisti del obče zgodovine, ki je povezan z domačo zgodovino. Takšna evropocentrična zgodovina je ustrezala takratnim didaktičnim zahtevam po selekciji zgodovinske snovi in takratni svetovnozgodovinski vlogi Evrope.

Večina vseh tem v učbenikih iz konca 80-ih let 19. stoletja obravnava politično zgodovino, nekaj tem je posvečenih tudi vojaški zgodovini. Le peščica tem se ukvarja z družbeno, kulturno, pravno in zgodovino religij. Tako kot je bila tabu tema didaktike zgodovine v tem času tehnološki razvoj, način proizvodnje, gospodarski procesi, razvoj gospodarskih panog, problemi tržnega gospodarstva, kakovostni premiki v družbenih gospodarstvih, gibanje socialne demokracije, delavsko in sindikalno gibanje, so vsi ti procesi in dogodki popolnoma prezrti v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja. V temah najdemo zaporedno nizanje zgodovinskih dogodkov, ki ustreza kroniki, v kateri zavzemajo osrednje mesto vojaški in politični dogodki. Vsebina je izrazito neproblemsko zasnovana in zahteva od učencev predvsem memoriranje oziroma učenje na pamet. Težišče je na predstavitvi političnih in vojaških pojavov in poleg tega ni nikakršnih primerjav, analiz vzrokov in posledic. Zaradi izjemno velikega števila letnic, osebnih in geografskih imen je že učenje teh podatkov izrazito naporno delo, zaradi katerega učencem nedvomno ni ostalo časa za kritično razmišljanje ali samostojno vrednotenje dogodkov in osebnosti. Celotna vsebinska zasnova učbenikov temelji na prikazu zgodovine kot časa, v katerem se menjavajo vladarske dinastije, katerih posamezniki so akterji ključnih zgodovinskih (političnih in vojaških) dogodkov. Učbeniki dajejo vtis, da se zgodovina ves čas spreminja, ker jo določajo posamezni vladarji in vojskovodje kot edinstveni posamezniki, ki sprožajo zgodovinske dogodke in po svoji volji oblikujejo zgodovino. Gre za prefinjen sistem, ki pri bralcih ustvari vtis, da je monarhični model vladanja stalnica v zgodovini, ki ustreza naravnemu in božjemu redu. Celotna zgodovina je prikazana kot neprestano bojevanje med posameznimi vladarji za osvojitve posameznih dežel, kot neprestano bojevanje vladarjev za oblast znotraj svoje države, kot nasilno vladanje nekaterih vladarjev nad njihovimi ljudstvi, njihovo izkoriščanje prebivalstva. V posameznih segmentih se ljudstvo izkoriščanju upre (upor gladiatorjev, francoska revolucija), vendar v končni fazi zopet prevlada monarhični princip.

Odobrovanje monarhičnega sistema je razvidno tudi iz terminologije, ki jo učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja uporabljajo. Izraza revolucija v teh učbenikih ne najdemo in francoska revolucija je opisana kot prevratni dogodek, do katerega je prišlo zaradi slabega vladanja Ludvika XV. in Ludvika XVI. ter zaradi kvarnega vpliva francoskih razsvetljencev na nepremišljeno množico. Dogodek je prikazan kot družbeno nesprejemljiv. Revolucije leta 1848 v Evropi učbenik iz 80-ih let 19. stoletja popolnoma prezre, čeprav sicer poseže v to časovno obdobje. Gre za zavajajoče prikazovanje sodobnosti, ki popolnoma prezre

revolucionarna dogajanja, demokratične procese, socialna in nacionalna vprašanja 19. stoletja. Vse to doseže z redukcijo učne snovi.

Učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja obilno vključujejo literarne prvine v zgodovinsko snov. Biblija je navedena kot verodostojen zgodovinski dokument, po katerem so povzeti mit o stvarjenju sveta, mit o Adamu in Evi, mit o Noetovi barki ter antična zgodovina izraelskega ljudstva. Zgodovina starih Grkov je predstavljena preko starih grških pripovedk in zgodb, katerih vsebina naj bi ustrezala zgodovinski resnici.

Poleg mitov, pravljic in pripovedk v teh učbenikih najdemo številne literarne opise posameznih zgodovinskih osebnosti. Vladarji in vojskovodje so prikazani kot iniciatorji zgodovinskega dogajanja, igrajo aktivno vlogo, imajo premoč in si s silo podrejuje svet okoli sebe. Podrobno so opisane osebnostne lastnosti nekaterih vladarjev in vojskovodij. Te lastnosti so služile kot pomemben referenčni okvir za priučevanje vrednot in moralnih nauk učencem. V teh opisih izstopajo predvsem opevanja pozitivnih lastnosti vladarjev in vojskovodij: delavnost, vojaške sposobnosti, ponižnost, skromnost, prebrisanost, pobožnost ter asketsko življenje. Na drugi strani pa najdemo številne graje osebnostnih lastnosti kot so razuzdanost, gizdavost, ošabnost, lahkomišelnost, zapravljivost in krivoverstvo. Avtor učbenikov jasno pokaže učencem katere lastnosti so dobre in katere so slabe, da bi se ti zgledovali po vladarjih in vojskovodjih iz preteklosti ter razvili najboljše osebnostne lastnosti, med katere nedvomno sodi tudi spoštovanje do obstoječega vladarja. V zgodovini so pomembni posamezni predstavniki družbenih elit in ti so tudi glavni iniciatorji dogodkov, medtem ko so ostali posamezniki popolnoma prezrti. Glavni namen takšnega prikaza zgodovine je nedvomno privzgojiti učencem pokornost ter spoštovanje do obstoječega državnopolitičnega sistema in do obstoječega vladarja, katerega oblast temelji na večstoletni tradiciji vladanja njegovih prednikov.

Celotna zgodovina je v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja prikazana skozi črno-bela očala, tako da so določene osebnosti in dogodki izrazito pozitivno vrednoteni, drugi pa grajani. Vsi izbrani učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja molčijo o zgodovini slovenskega naroda ter v ospredje postavljajo habsburško-lotarinško dinastijo in njeno zgodovino oziroma zgodovino njenega teritorija. Zgodovinsko dogajanje slovenskega ozemlja je skoraj v celoti prezrto, kar je predvsem odraz dejstva, da je Avstro-Ogrska temeljila na monarhičnem sistemu, znotraj katerega so se izoblikovali številni narodi, zaradi česar je bil glavni cilj oblasti v ospredje postavljati in ohranjati integrativni element te državne tvorbe, ki je bil cesar oziroma kralj. Zaradi tega je tudi celotna zgodovina napisana kot kronika menjajočih se dinastij in vojn v Evropi. Ne glede na to, da so bile v teh učbenikih v ospredju posamezne osebnosti, pa le redko najdemo omenjene ženske. Ženski liki večinoma ne nastopajo kot samostojne osebnosti, ampak so navedene le bežno kot sorodnice določenih vladarjev. Pomembne so bile ženske le zaradi dote in kot dedičinje posameznih kraljestev ter zaradi materinstva. Njihove vladarske sposobnosti so opevane le v redkih primerih, npr. pri Mariji tereziji in ruski carici Katarini II. Običajne ženske, ki niso sodile v sfero plemstva, avtor učbenikov iz 80-ih let 19. stoletja uvršča v podobno kategorijo kot mladino in sužnje.

Poudarjanje vladarskih osebnosti in politične zgodovine v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja ustreza tradicionalnemu zgodovinopisju, ki se je ukvarjalo predvsem s politično zgodovino in z obravnavo posameznih za politično zgodovino pomembnih osebnosti. Prevladujoča oblika pisanja tradicionalne historiografije je bila pripoved o političnih in vojaških dejanjih velikih mož, kar popolnoma ustreza vsebini učbenikov iz 80-ih let 19. stoletja. Po drugi strani pa je na te učbenike deloma vplivalo pojmovanje Rankejeve

zgodovinske šole, po katerem je znanstveno objektivna le tista zgodovina, ki je časovno odmaknjena od sodobnosti, saj učbeniki obravnavajo obdobje od stvarjenja sveta do sodobnosti, torej do 80-ih let 19. stoletja, čeprav je sodobnost le na kratko opisana, je vendarle navzoča. Opisana pa je na tak način, da popolnoma prezre nacionalna in socialna vprašanja, ki so bila aktualna v tistem času. Pojave demokratične miselnosti pa označi za kvarne in neprimerne. Na učbenike iz 80-ih let 19. stoletja je vplivalo tudi prepričanje tradicionalnih didaktikov zgodovine, da je za učence bolj kot sodobna primerna antična zgodovina. Skoraj polovico vseh tem namenjajo trije učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja obravnavi starega veka in le peščico obravnavi zgodovine 19. stoletja. Prazgodovina je v teh učbenikih popolnoma odsotna, začetek sveta pa je opisan kot božje stvarjenje, katerega del je tudi božja stvaritev Adama in Eve iz katere izhajajo vsi ostali ljudje. Razlogi za obsežno ter podrobno obravnavo antičnega obdobja v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja so v posebnem pojmovanju antične kulture in klasične civilizacije, ki je veljala v humanističnih znanostih 19. stoletja. Poznavanje antične civilizacije je bilo namreč sredstvo razlikovanja srednjih in višjih slojev družbe od nižjih v 19. stoletju, učbeniki, ki so bili predmet analize pa so bili pisani za meščanske šole, v katere so hodili otroci srednjih in višjih družbenih slojev.

Faktografsko znanje, ki ga učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja ponujajo ustreza pojmovanju tradicionalne didaktike zgodovine, po kateri je morala šolska zgodovina temeljiti na besednih razlagah, od učencev pa se je pričakovalo, da se bodo učili z branjem in ponavljanjem besedila. Posledično v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja ne najdemo nobenega slikovnega gradiva, niti zemljevidov, čeprav je učni načrt predvideval povezanost predmeta zgodovina in zemljepis. V učbenikih tudi ne najdemo vprašanj in nalog. Učbeniki učencem preko množice podatkov v pripovednem tekstu posredujejo gradivo, ki naj bi si ga spominsko zapomnili in jim na ta način odrekajo možnost in čas za kritično razmišljanje o posameznih zgodovinskih dogodkih.

V avstrijskem cesarstvu so v 80-ih letih 19. stoletja razpolagali z metodiko Gustava Ruscha, ki pa ni bistveno vplivala na izbrane učbenike iz tega obdobja. V učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja prevladuje enciklopedizem vojaško-politične zgodovine ob množici letnic, podatkov in zgodovinskih osebnosti, čeprav je metodika Gustava Ruscha že v času pred izidom teh učbenikov poudarjala strukturalno tematizacijo in analitično proučitev viškov zgodovinskega procesa. Strukturalnih prikazov zgodovine v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja ne najdemo. Rusch je opozarjal tudi na potrebo po temeljitem izboru učne snovi in je nasprotoval enciklopedizmu, v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja pa so vsebine izrazito enciklopedično zasnovane.

Slovenci so konec 19. stoletja živeli v Avstro-Ogrski, državi, ki je temeljila na monarhičnem principu vodenja. Pomen vladarja za državo je očiten tudi iz izbranih zgodovinskih učbenikov tega obdobja. V učbenikih državo posebljajo vladarji, zaradi česar prihaja do mistificiranja vladarjev, njihovih osebnosti, karakternih lastnosti, vojaških sposobnosti in njihovih dejanj. Zgodovina posameznih narodov je zanemarjena, celotno preteklost pa bi lahko označili primarno kot rezultat subjektivnih vzgibov posameznikov. Ideološki koncept zgodovine v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja temelji na enačenju države z vladarjem. V ospredju je zgodovina Evrope in vladarjev, zgodovina narodov in socialnih vprašanj pa je marginalizirana in potisnjena na obrobje.

Vsebinske in metodološke ugotovitve za učbenike iz obdobja Kraljevine Jugoslavije

Po propadu Avstro-Ogrske so bili Slovenci vključeni v novo monarhično urejeno jugoslovansko državo, ki je uvedla nov sistem osnovnega šolstva, nove učne načrte in tudi nove učbenike. Leta 1934 po uvedbi kraljeve diktature so bili v meščanske šole uvedeni slovenski prevodi učbenikov srbskega univerzitetnega profesorja Vasilija Popovića, pri pisanju katerih je sodeloval tudi Trajko Antić. Gre za štiri knjige, ki so jih uporabljali učenci prvega, drugega, tretjega in četrtega razreda meščanskih šol. Naslovi teh knjig so podobno nedomiselni kot naslovi učbenikov iz 80-ih let 19. stoletja in se nanašajo na čas, ki ga obravnavajo: stari vek, srednji vek in novi vek. Četrta knjiga pa ima naslov Pregled kulturne in gospodarske zgodovine: obče in jugoslovanske: za IV. razred meščanskih šol. Podobno kot učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja so tudi učbeniki iz leta 1934 klasičnega tipa in namenjeni predvsem učenju z branjem in ponavljanjem besedila. Razvrstitev vsebin v teh učbenikih sledi časovno razvojni projekciji zgodovine, vendar se za razliko od učbenikov iz 19. stoletja v učbenikih iz leta 1934 snov deloma ponovi, torej sledi koncentričnemu razporedu. Prvi trije učbeniki so namenjeni obravnavi politične in vojaške zgodovine od prazgodovine do sodobnosti, četrti učbenik pa obravnava vsa ta časovna obdobja vendar predvsem z vidika kulturne in gospodarske zgodovine. Razen tega pa razvrščanje gradiva večinoma sledi kronološko-progresivnemu principu. Teme v učbenikih so obsežne in razdelane v številne podteme, ki po obsegu ustrezajo temam v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja. Glavni razlog za različno zasnovanost tem ter podtem v učbenikih iz časa pred drugo svetovno vojno lahko najdemo v tem, da v tem obdobju didaktika zgodovine na Slovenskem še ni jasno postavljala zahtev v smislu tematizacije učne vsebine, zaradi česar so avtorji učbenike pisali kot leposlovna dela in pri tem niso mislili na didaktične zahteve glede zasnove tem in podtem, ki so se pojavile v večji meri šele v času po drugi svetovni vojni. Za razliko od učbenikov iz 80-ih let 19. stoletja najdemo v učbenikih iz leta 1934 že tudi vsebinske sklope, v katere se povezujejo teme.

Učbeniki iz leta 1934 periodizacijo manj poudarjajo kot učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja in je razvidna predvsem iz naslovov učbenikov: Zgodovina starega veka, Zgodovina srednjega veka, Zgodovina novega veka. V naslovih tem in podtem pa letnic ne najdemo več. Pojavi se obravnava prazgodovinskega obdobja, česar v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja ne zasledimo. Medtem ko je v starejših učbenikih imela antika izrazit primat, pa je v učbenikih iz leta 1934 največ podtem namenjenih obravnavi srednjega veka, čeprav je zastopanost podtem, ki obravnavajo stari, srednji in novi vek dokaj uravnovežena. Nekaj manj je podtem, ki obravnavajo obdobje 19. stoletja in prve svetovne vojne, medtem ko je čas jugoslovanske kraljevine le na kratko omenjen. Gre še za vpliv tradicionalnega zgodovinopisja, zaradi katerega je časovna distanca upoštevana v tem smislu, da učbenik le na kratko obdela najnovejšo zgodovino, je pa tu prisotna in ni izpuščena.

Podobno kot v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja tudi učbeniki iz leta 1934 vključujejo največ podtem, ki obravnavajo evropsko zgodovino, čeprav jih je v slednjih bistveno manjši delež, saj se tem podtemam po obsegu približujejo nove podteme, ki jih v učbenikih iz Avstro-Ogrske ni – to so podteme o zgodovini prostora Jugoslavije. Zelo malo podtem je namenjenih zgodovini slovenskega prostora, pa tudi obča zgodovina (razen evropske) je izrazito šibko zastopana.

Politična zgodovina v učbenikih iz leta 1934 obsega več kot polovico podtem, precej podtem pa je namenjenih še obravnavi družbene in kulturne zgodovine. Nekaj je še vojaške,

gospodarske, pravne in zgodovine religij, medtem ko nobena podtema v celoti ni namenjena obravnavi zgodovine vsakdanjega življenja. Koncept zasnove tem se v učbenikih iz leta 1934 v primerjavi z učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja radikalno spremeni. Letnice izginejo iz naslovov tem in podtem. Zelo pomembno vlogo v tematizaciji zavzame zgodovina Balkana v času po slovanski naselitvi. V okviru tega imajo vladarji še vedno pomembno vlogo v naslovih podtem, čeprav pa se jim v veliki meri pridružujejo dogodki, po katerih so podteme poimenovane. Tudi v učbenikih iz leta 1934 ne moremo govoriti o problemski zasnovi tem, saj ima glavno vlogo še vedno formalistično nizanje posameznih dogodkov in vladarjev. Učbeniki želijo pri učencih vzbuditi predvsem zanimanje za zgodovino območja Jugoslavije in jo prikazati kot enotno in povezano. Izbor tem in podtem sledi predvsem tistim vsebinam, ki navajajo na zgodovinske povezave med posameznimi plemeni jugoslovanskega naroda.

Za prazgodovino učbenik iz leta 1934 popolnoma opušča svetopisemske razlage človeške zgodovine in uvaja prazgodovino, prazgodovinske ljudi in njihovo kulturo, pri čemer izpostavlja predvsem krapinskega pračloveka. Zgodovina srednjega veka se v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja vrti okoli evropskih vladarjev in vojn v Evropi, v učbeniku iz leta 1934 pa je v ospredju zgodovina kraljevin in kneževin na Balkanu ter njihovih vladarjev. Učbenik iz leta 1934 se osredotoča predvsem na novoveško zgodovino Južnih Slovanov in na njihova narodna gibanja v 19. stoletju, o čemer učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja sploh molčijo. Nov je tudi pogled učbenikov iz leta 1934 na revolucije, saj se v teh učbenikih sam termin šele pojavi in ga potem sledimo v vseh izbranih učbenikih, ki so izšli kasneje. Je pa opazen v učbenikih iz leta 1934 bistven vpliv srbskega jezika, iz katerega so bili prevedeni. Določene besede sploh niso prevedene in se navajajo v srbskem izvirniku, kar je popolnoma v neskladju z didaktično zahtevo, da so učbeniki pisani v slovenskem knjižnem jeziku.

Poleg selekcije historiografskega materiala, ki je oblikovala zgodovino v učbenikih iz leta 1934 izrazito projugoslovansko, pa so v teh učbenikih uporabljeni tudi nekateri literarni elementi, ki pripomorejo k ideologizaciji zgodovine. Gre za pravljice in bajke, ki so vključene in predstavljene, kot da so se tudi v resnici zgodile, torej kot zgodovinska realnost. Podobno kot učbenikom iz 80-ih let 19. stoletja tudi učbeniku iz leta 1934 služi Stara zaveza kot relevanten zgodovinski vir, ko gre za zgodovino Izraelcev. Učbeniku iz leta 1934 služijo tudi stare grške pripovedke kot vir zgodovinskih resnic. Grško poezijo pa primerja s srbskim ljudskim izročilom in dokazuje, da je srbska kultura dosegla prav tako visok nivo kakor starogrška oziroma jo je celo preseгла. Na tak način hoče dokazovati, da so Srbi enako ali bolj kulturni od antičnih Grkov, ki so v klasični historiografiji veljali za vir evropske kultiviranosti in civilizacije.

Tako kakor v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja so literarni opisi posameznih zgodovinskih osebnosti številni tudi v učbenikih iz leta 1934. Pri tem je opaziti še vpliv tradicionalnega zgodovinopisja. V teh učnih knjigah je še precej opisov posameznih osebnosti, ki so vplivale na zgodovino in posedovale različne osebnostne lastnosti ter opravljale večinoma vladarske funkcije. Avtorja učbenikov iz 80-ih let 19. stoletja in iz leta 1934 se posvečata predvsem vladarskim osebnostim, vendar vključuje avtor učbenikov iz leta 1934 poleg evropskih še številne vladarje z jugoslovanskega območja, česar v Avstro-Ogrskih učbenikih ne najdemo. Avtor učbenikov iz leta 1934 najde največ pozitivnih osebnostnih lastnosti prav pri vladarjih iz zgodovine jugoslovanskega prostora. Te lastnosti so predvsem vojaška sposobnost in bojevitost, žrtvovanje za blaginjo naroda ter žrtvovanje za osvoboditev naroda. V učbenikih iz leta 1934 se ženske omenjajo le izjemoma podobno kot v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja. Kadar so ženske omenjene v učbenikih iz leta 1934, imajo vlogo mater, žena ali sorodnic za zgodovino pomembnih moških posameznikov. Pogosto ni omenjeno niti ime ženske, ampak

le sorodstveno razmerje s pomembnim moškim. Izjemoma se omenjajo ženske tudi kot skupina, na primer kot delavke, gospodinje.

Učbeniki iz leta 1934 vključujejo tudi nekatere mite, ki jih v učbenikih iz Avstro-Ogrske ne najdemo. Gre predvsem za **mit o kulturnih in nekulturnih narodih in za mit o izgubljeni in znova pridobljeni narodni svobodi**. Pri prvem gre za mit, ki deli narode na kulturne in nekulturne, pri čemer se kot kulturne narode pojmuje tiste, ki imajo razvito kulturo, medtem ko se med nekulturne narode šteje tiste, ki naj bi bili bližje živalskemu svetu in se na nek način še niso učlovečili in razvili človeške kulture. T. im. nekulturne narode se podcenjuje, šteje za manjvredne. Gre za nesprejemanje kulturne drugačnosti, za njeno omalovaževanje. Kakršnokoli vrednotenje različnih kultur v smislu več ali manjvrednosti v učbenikih ocenjujem kot neprimerno, ker gre za vnašanje subjektivne note in lastnega sistema vrednot v opisovanje kultur, hkrati pa tudi spodbujanje k nestrpnosti in netolerantnosti do drugačnega načina razmišljanja, stila življenja, umetnosti, verovanja ... Učbeniki iz leta 1934 poleg mita o kulturnih in nekulturnih narodih vključujejo tudi mit o zgodovinskih in nezgodovinskih narodih. Med kulturne narode prišteva Srbe, ki naj bi kljub podjarmljenosti s strani nekulturnega naroda – Turkov uspeli ohraniti svojo visoko kulturo in naj bi si zato priborili posebno mesto v zgodovini. Slovenci pa naj bi bili po mnenju avtorja učbenikov iz leta 1934 manj kulturni od Nemcev, posledično pa tudi od Srbov, ki naj bi se umeščali med visoko razvite in kulturne evropske narode. Priznava pa avtor učbenikov, da so bila obdobja v zgodovini, ko so bili evropski narodi manj kulturni od nekaterih drugih, na primer s področij Kitajske, Bizanca. Mit o kulturnih in nekulturnih narodih je v največji meri nastal kot posledica Heglove teorije o razvoju človeštva od nižjih h kakovostno višjim stopnjam, katera je verjetno vplivala tudi na pisca učbenikov iz leta 1934.

Mit o izgubljeni in znova pridobljeni narodni svobodi v učbeniku iz leta 1934 prikazuje prvotno življenje Slovanov kot svobodno in demokratično. Tudi Južni Slovani naj bi sprva živeli svobodno, v srednjem veku pa naj bi to svobodo izgubili. Nekatere naj bi podjarmili Nemci, druge pa Turki. Bogatemu srednjeveškemu življenju Slovanov na Balkanu je sledilo obdobje teme, v katero so jih pahnili Turki in Nemci. Ta tema naj bi bila v kulturnem smislu popolna predvsem za *Srbe*, medtem ko naj bi *Slovenci*, in deloma *Hrvati* (Medžimurje in Dubrovnik) ohranjali in razvijali svojo lastno kulturo. Dobi zaslužjenosti in tlačenosti narodov naj bi sledila doba narodnega in socialnega osvobojevanja. V 20. stoletju naj bi si vsi Jugoslovani ponovno pridobili svobodo, se rešili tujega jarma in zaživeli svobodno v skupni jugoslovanski državi. Od vseh učbenikov je mitologija prehoda od zlate dobe preko obdobja suženjstva v končno osvoboditev v največji meri in najbolj transparentno prisotna v učbenikih iz leta 1934. Vsem južnoslovanskim narodom je v tej mitski strukturi, ki jo zasledimo tudi v učbenikih iz leta 1934, skupna podobna preteklost v okviru sheme: naselitev in zlata doba narodne enotnosti, vojaško-politični, ne pa tudi nacionalno-kulturni poraz proti močnejšemu sosedu, tisočletna podrejenost, osvoboditev.

Učbeniki iz leta 1934 se učnega načrta držijo deloma. Za prazgodovinsko in antično obdobje se teme, ki so določene z učnim načrtom večinoma pokrivajo s temami, ki so v prvem učbeniku iz leta 1934. Teme za ostala obdobja pa se ne prekrivajo več v tolikšni meri. Učbeniki dodajajo več tem, kot je to določeno z učnim načrtom, zlasti gre za teme iz obče zgodovine, pa tudi kulturno in gospodarsko zgodovino, ki sta v učnem načrtu sploh odsotni.

Za razliko od učbenikov iz 80-ih let 19. stoletja vključujejo učbeniki iz leta 1934 tudi likovno opremo, ki je v črno-beli tehniki. Slikovno gradivo v teh učbenikih služi le za ilustracijo besedila, razen tega pa ne najdemo v teh učbenikih nobenih zemljevidov, nalog ali vprašanj.

Takšna didaktično-metodična zasnova učbenikov je bila v neskladju z didaktičnimi zahtevami Finka, ki je že v času med obema vojnama menil, da morajo učbeniki vključevati tudi zgodovinske vire, kar bi omogočilo tudi samostojno delo učencev in aktivno opazovanje.

Po prvi svetovni vojni so se Slovenci vključili v Jugoslovansko državo, ki je sicer še vedno temeljila na monarhičnem principu vladanja, je pa vključevala druge narode kot Avstro-Ogrska. Nov državni okvir je v jugoslovanskih osnovnošolskih učbenikih zgodovine jasno viden, saj si učbeniki iz leta 1934 na različne načine prizadevajo prikazati, da je bila preteklost jugoslovanskih plemen oziroma narodov skupna, da so bili torej skozi zgodovinski razvoj ti narodi oz. plemena v medsebojni povezanosti in sorodnosti. Gre za koncept, ki se popolnoma razlikuje od Avstro-Ogrskega, v katerem je državo posebej vladar habsburško-lotarinske dinastije, v novem konceptu, pa državo posebej jugoslovanski narod, ki ima poleg posameznikov iz jugoslovanske preteklosti ključen vpliv na potek zgodovinskih dogodkov. Dominanten položaj srbskega naroda v jugoslovanski državi je očiten tudi v učbenikih. **Učbeniki iz leta 1934 na več mestih enačijo jugoslovanski narod s srbskim.** V ospredje postavljajo srbske vladarje in srbske politične dogodke. Interpretacija zgodovinskih pojavov in dogajanj je narejena izrazito s srbskega zornega kota, tako da so učbeniki pisani subjektivno in tendenciozno. V učbenikih najdemo številne iz časa romantike in narodnega oblikovanja podedovane mitske konstrukte in ideološke razlage zgodovinskega dogajanja. Pomembno vlogo v učbenikih ima zgodovina Južnih Slovanov, zlasti zgodovina Srbov.

Vsebinske in metodološke ugotovitve za učbenike iz obdobja socialistične Jugoslavije

V času po drugi svetovni vojni se je nova socialistična oblast soočila s problemom pomanjkanja učbenikov, saj stari učbeniki iz Kraljevine Jugoslavije niso več ustrezali potrebam in predstavam nove oblasti, novih pa niso uspeli tako hitro natisniti. Problem so rešili tako, da so prvih nekaj let po vojni uporabljali slovenske prevode sovjetskih učbenikov. Ti učbeniki se precej razlikujejo od tistih, ki so izšli v 60-ih in 80-ih letih 20. stoletja in so jih napisali slovenski avtorji. Prevodi sovjetskih učbenikov se tudi ne skladajo z učnimi načrti, ki so bili predpisani v povojnem obdobju. Ti učni načrti so namreč vključevali tudi jugoslovansko zgodovino, katere pa v sovjetskih učbenikih ne najdemo. V 40-ih letih 20. stoletja so učbeniki obsegali komplet štirih knjig, v 60-ih in 80-ih pa najdemo samo po tri učbenike zgodovine zaradi uvedbe predmeta spoznavanje družbe v peti razred osnovne šole. Naslovi učbenikov iz socialističnega obdobja so neizvirni. V 40-ih letih so se učbeniki imenovali po obdobjih, ki so jih obdelovali (stari, srednji in novi vek), v 60-ih in 80-ih letih 20. stoletja pa so bili naslovljeni po šolskih razredih, v katerih so se obravnavali. Razvrstitev snovi v učbenikih iz socialističnega obdobja sledi časovno razvojni projekciji zgodovine in razvrstitev gradiva je večinoma kronološko-progresivna. Razporeditev vsebin je v vseh primerih linijska ali sukcesivna, kar pomeni, da se tematika niza v verižnem zaporedju. Teme v učbenikih se delijo v podteme, navzgor pa se povezujejo v vsebinske sklope. Obseg tem v učbenikih je različen in ne sledi nobeni stalni zakonitosti. Šele v učbenikih iz 80-ih let 20. stoletja se pojavi zelo pregledna sistematizacija učne snovi, v kateri so teme jasno razvidne in se po stalnem vzorcu povezujejo tudi v vsebinske sklope.

Pregled časovnih obdobj, ki so jih obravnavali posamezni učbeniki pokaže, da so učbeniki 60-ih in 80-ih let 20. stoletja največ prostora namenili sodobni zgodovini, kar je pomembna sprememba v primerjavi s predhodnimi učbeniki, ki so sodobno zgodovino maksimalno krčili. Učbenik iz leta 1947 obravnava v celotnem zadnjem šolskem letu osnovnega šolanja 48 let

sodobne zgodovine, vendar se ustavi že pri letu 1918 in obdobja do izdaje knjige leta 1949 sploh ne obravnava. Gre za edini primer od vseh izbranih, ki obdobja sodobnosti sploh ne obdela. Hkrati učbenik iz 40-ih let 20. stoletja podrobno obravnava antično obdobje, v čemer je podoben le še učbeniku iz 80-ih let 19. stoletja. Razlogi za velik poudarek na obravnavi antičnega obdobja so morda v vplivu klasične historiografije na sovjetske pisce, čeprav je sovjetska miselnost odklanjala elitizem s katerim je bila povezana miselnost, ki je poudarjala pomen antične zgodovine. Učbeniki iz 60-ih in 80-ih let 20. stoletja pa kažejo izrazito tendenco poudarjanja sodobne zgodovine. Gre za velik prelom v primerjavi s prejšnjimi učbeniki. Učbeniki iz 60-ih in 80-ih let 20. stoletja obdelajo prazgodovino, antiko, srednji in novi vek v eni sami knjigi. Obdobju od 18. stoletja do 1918 je namenjena po ena knjiga in ves preostali čas najnovejše zgodovine je rezerviran tudi za eno knjigo. Tako kot je v starejših učbenikih minimaliziranje sodobne zgodovine služilo ideološkimi ciljem (izogibanje opisovanju nacionalnih, socialnih problemov in demokratizacijskih gibanj, ki so ogrožala vladajoči red v državi), pa je v učbenikih iz socialističnega obdobja podrobno opisovanje sodobne zgodovine služilo utrjevanju ideologije vladajoče oblasti. Hkrati ustreza poudarjanje novejših zgodovine tudi razmeram v marksističnem zgodovinopisju. To je namreč dajalo prednost predvsem novejši zgodovini, ker naj bi le ta omogočala razpoznavanje razvojnih tendenc za prihodnost, saj naj bi bila celotna zgodovina prehajanje od manj razvitih družbenih sistemov k bolj razvitim.

V učbenikih iz 40-ih let 20. stoletja prevladuje evropska zgodovina, ne najdemo pa niti jugoslovanske, niti slovenske in ne lokalne zgodovine, kar je logična posledica dejstva, da je šlo za prevode sovjetskih učbenikov. V učbenikih iz 60-ih let 20. stoletja prevladuje jugoslovanska zgodovina, ki dosega skoraj polovico vseh tem, evropska in obča zgodovina sta manj zastopani, slovenska pa le malo. V učbenikih iz 80-ih let 20. stoletja se delež slovenske zgodovine v temah povečuje predvsem na račun jugoslovanske, ki pa ima še vedno nesporno prednost pred občo, evropsko in slovensko zgodovino. V socialističnem obdobju je z oddaljevanjem druge svetovne vojne rasla prisotnost vojne zgodovine v izbranih učbenikih, pri čemer so učbeniki iz časa 60-ih in 80-ih let namenjali predvsem veliko tem oziroma podtem narodnoosvobodilnemu boju v Sloveniji in v Jugoslaviji.

Čeprav gre že leta 1934 za koncept učbenikov, v katerem je precejšen delež družbene in kulturne zgodovine, pa se ta koncept ni nadaljeval v socialističnem obdobju, ko se je situacija zopet približala tisti iz 19. stoletja, kjer imata ključno vlogo politična in vojaška zgodovina, ostali vidiki pa so le malo zastopani. V celotnem socialističnem obdobju je bilo v učbenikih več kot 60 odstotkov tem posvečenih politični zgodovini, več kot 10 odstotkov je bilo vojaške zgodovine, vsa druga področja pa so bila bistveno manj obdelana: gospodarska, družbena, kulturna, zgodovina religij in vsakdanjega življenja. V 60-ih letih 20. stoletja je pravna zgodovina izginila iz naslovov tem, tako da nobena tema več ne posveča večine svojih vsebin pravni zgodovini. Prevlada politične zgodovine odraža usmerjenost marksistične historiografije v politično zgodovino, vendar se je marksistična historiografija ukvarjala še z družbeno zgodovino, v kateri je iskala dokaz za prehajanje družb od manj razvitih k bolj naprednim družbam, pri čemer je na mesto najbolj naprednih družb ustoličila komunistično urejene družbe. Družbena zgodovina je v socialističnih osnovnošolskih učbenikih zgodovine bistveno manj zastopana od politične in je zasnovana prav na dognanjih marksistične historiografije. Ne glede na to, da si je v jugoslovanskem prostoru v 70-ih letih Mirjana Gross prizadevala za vključevanje zgodovine tudi tistih področij življenja iz preteklosti, ki niso zadevala politike, pa njena prizadevanja niso imela bistvenega vpliva na učbenike iz tega obdobja. Učbeniki v socialističnem obdobju so se namreč posvečali predvsem politični

zgodovini in so ostale vidike družbenega dogajanja v preteklosti večinoma izpuščali in zanemarjali.

Podobno kot v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja so teme in podteme v učbenikih iz 40-ih let 20. stoletja **neproblemsko zasnovane in učbeniki so bolj podobni kroniki kot didaktično zasnovanim učbenikom**. Prevladuje nizanje zgodovinskih dogodkov, vendar je tu bistvena razlika in napredek v primerjavi z učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja. Ob opisu dogodkov podajajo učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja tudi opise vzrokov za dogodke in njihovih posledic ter ugotavljajo njihov širši pomen za zgodovino. Pojavijo se celo primerjave zgodovinskih pojavov. Učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja uvajajo v primerjavi s prejšnjimi učbeniki popolnoma nove teme in podteme, ki se nanašajo predvsem na evropska revolucionarna vrenja in družbena nasprotja. V primerjavi s starejšimi učbeniki v učbenikih iz 40-ih let 20. stoletja ugotovimo korak naprej v smislu problematizacije posameznih vsebin zgodovine, ki se nanaša predvsem na nasprotja v posamezni družbi in na boj za odstavitev obstoječe oblasti. Oblast posameznih družbenih elit v teh učbenikih ni več samoumevna, ljudstvo pa se posamezni oblasti lahko tudi upre in postavi novo. O vsem tem v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja ne zasledimo ničesar. Učbenik iz leta 1934 sicer obdela meščanske revolucije, delavskega gibanja pa ne omenja nobeden od učbenikov iz leta 1934.

V 60-ih in 70-ih letih 20. stoletja je didaktika teoretsko utemeljila problemsko zasnovano tem, kar se je deloma odrazilo tudi v slovenskih osnovnošolskih učbenikih zgodovine. Z učbeniki iz 60-ih let 20. stoletja izginejo časovne opredelitve (letnice, stoletja) iz naslovov tem in podtem in se tudi v kasnejših učbenikih več ne pojavljajo. Pojav ocenjujem kot pozitiven, saj odraža predvsem drugačen način pojmovanja šolske zgodovine, ki je bila sprva predvsem kronika. V učbenikih iz 60-ih let 20. stoletja najdemo kar nekaj tem oziroma podtem, ki so problemsko zasnovane in nakazujejo na ugotavljanje pomena posameznega zgodovinskega pojava ter na njegove posledice. Tudi v učbenikih iz 80-ih let 20. stoletja najdemo teme in podteme, ki so vzročno-posledično naravnane in v ospredje postavljajo predvsem vzroke in posledice določenih dogajanj v preteklosti.

Preobremenjenost učbenikov z informacijami, imeni in letnicami je značilna za slovenske osnovnošolske učbenike zgodovine od srede 19. do srede 20. stoletja. Šele v šestdesetih letih 20. stoletja je bilo pod vplivom spoznanj didaktike zgodovine **število zgodovinskih imen in letnic** zreducirano.

Učbeniki, ki so izšli v socialističnem obdobju obravnavajo prazgodovinsko obdobje in vključujejo **teorijo o živalskem izvoru človeškega rodu**. Učbenik iz leta 1946 opisuje prvotne ljudi kot divjake in jih primerja z živalmi, učbenika iz leta 1962 in 1985 pa ugotavljata, da je človek izšel iz živalskega sveta, pri čemer slednji primerja prvotne ljudi z opicami. Gre za predstave, ki izhajajo iz darvinistične teorije o razvoju vrst, ki je nasprotovala prejšnjim predpostavkam o božanskem izvoru človeške vrste, kakršen je opisan v učbenikih iz 80-ih let 19. stoletja ter s tem ustrezala marksističnemu pojmovanju religije, po katerem je religija sistem obvladovanja, izkoriščanja in zavajanja množic.

V prikazu uporov sužnjeve najbolj odstopajo učbeniki, ki so bili napisani v obdobju socializma, saj je v njih prisotna teorija, po kateri se je družba v zgodovini delila na vladajoči in podrejeni družbeni razred, pri čemer je vladajoči razred vedno zatiral podrejenega. Kot prva družba izkoriščanja je navedena sužnjelastniška družba antike, katero je po tej teoriji zaznamoval antagonizem med maloštevilnimi sužnjelastniki in množico sužnjeve. Učbenik iz leta 1946 celo uporablja izraz revolucija za antično obdobje, kar je v skladu z miselnostjo, da

so se prehodi iz enega družbenega sistema v drugega dogajali zaradi revolucij. Učbenika iz leta 1962 in 1985 ne govorita več o revolucionarni naravi uporov sužnjev, temveč samo priznavata, da so ti upori oslabili sužnjelastniški red in pospešili njegov propad. Za vse učbenike iz socialističnega obdobja je značilna marksistična terminologija, ki je zlasti v učbenikih iz 40-ih let 20. stoletja za osnovnošolsko mladino izrazito prezahtevna. Poleg zahtevne terminologije je za te učbenike značilno tudi podrobno opisovanje številnih političnih dogodkov, kar vse skupaj močno presega spominske sposobnosti odraslega človeka in prav gotovo tudi odraščajoče mladine. Poleg tega pa faktografsko zastavljene vsebine in prezahteven pojmovni aparat prispevajo tudi k slabemu razumevanju vsebin in znižujejo motivacijo učencev za učenje.

Poleg terminologije je v učbenikih iz 40-ih let 20. stoletja problematična tudi **raba vulgarnih izrazov**, ki v učbenik nedvomno ne sodijo. Razlog za uporabo vulgarizmov v teh učbenikih je predvsem v tem, da so avtorji želeli doseči večji emocionalni učinek pri učencih, ki naj bi se negativno opredeljevali do vrednot vladajočih družbenih slojev.

Francosko revolucijo vrednotijo socialistični učbeniki izrazito pozitivno, ker je predstavljala pomemben korak k odpravi fevdalizma in je bila vmesna stopnja na poti do socialistične revolucije ter komunistične družbe. V skladu z marksistično miselnostjo vsi socialistični učbeniki meščanske revolucije poimenujejo buržoazne, kar je imelo svojstven emocionalni prizvok. Glavna razlika v obravnavi revolucij v učbenikih socialističnega obdobja je v tem, da učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja opisujejo številne revolucije v Evropi, učbeniki iz 60-ih in 80-ih let pa opišejo le najbolj najbolj znamenite primere revolucij (npr. francosko, ameriško meščansko in oktobrsko revolucijo). Morda je do izbora teh posameznih primerov prišlo tudi na podlagi vpliva eksemplarne teorije, ki je imela precej privrženecv v 70-ih letih. Sicer pa teorija primera na slovenske učbenike ni vplivala.

V učbeniku iz leta 1946 preseneča, da navaja **antične legende, mite in pripovedke kot zgodovinsko resnične**, zlasti če upoštevamo marksistično prizadevanje, da bi se množice osvobodile mitske miselnosti. Učbeniki iz 60-ih in 80-ih let pa se striktno držijo pravila, da literarne dodatke, ki približajo posamezna časovna obdobja učencem, navajajo v zgodovinski čitanki in ne v učbeniku samem ter jih navajajo kot literarne in ne kot zgodovinske resnice, kar ocenjujem kot pomemben korak k večji objektivnosti šolske zgodovine.

Zgodovina posameznih zgodovinskih osebnosti je v največji meri zastopana v učbenikih iz 40-ih let 20. stoletja, učbeniki, ki so izšli kasneje, pa se poudarjanju zgodovinskih osebnosti ogibajo, s čimer sledijo napotkom didaktike zgodovine v času po drugi svetovni vojni. Učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja med osebnostnimi lastnostmi opisujejo predvsem negativne lastnosti za razliko od starejših učbenikov, kjer je večji poudarek na opisovanju pozitivnih človeških lastnosti in vrednot. Socialistični učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja grajajo predvsem značajske lastnosti evropskih vladarjev, med katere sodijo despotsko vedenje, zaničevanje ljudi, topoglavost in neumnost, egoizem, razuzdanost, nepriljudnost, nasilje nad drugače verujočimi, častihlepnost. Kot dobre lastnosti pa so pri posameznikih in posameznicah opisane delavnost, energičnost, žrtvovanje za ljudske množice, priljubljenost pri množicah. V učbenikih iz 60-ih let 20. stoletja najdemo bistveno manjše število literarnih opisov posameznikov, medtem ko se v učbenikih iz 80-ih let 20. stoletja ne pojavljajo več, kar je pomemben napredek v pisanju učbenikov.

Poleg literarnih opisov posameznikov najdemo v učbenikih iz 40-ih let 20. stoletja tudi literarne opise posameznih ljudstev, ki so kritični predvsem do nemško govorečih narodov,

kateri naj bi bili zatiralci Slovanov. Nemce omenjajo ti učbeniki že v zgodnjem srednjem veku, čeprav ta izraz ne ustreza sodobnim pojmovanjem, po katerih so se narodi tudi kot politična identiteta izoblikovali šele v 19. stoletju. Gre za mitsko opozicijo med dobrim in zlim, pri čemer so Slovani vir dobrega, *Nemci* pa vir zla. Nemška nevarnost se za 19. stoletje realizira predvsem v obliki Prusije, do katere so sovjetski avtorji zelo kritični, nadaljnji razvoj v Nemškem cesarstvu je opisan še bolj kritično, saj pripisuje nemški nevarnosti celo svetoven pomen, po katerem naj bi Nemčija že na prelomu 19. in 20. stoletja ogrožala tudi Združene države Amerike. Medtem, ko je Nemčija opisana izrazito negativno, pa je Rusija, njeno požrtvovalno ljudstvo in njena vojska opevana in izrazito pozitivno prikazana celo v primerih, ko se je borila za imperialistične cilje. Šele v prikazu ruske carske oblasti najdemo tudi grajanje na račun Rusije.

Medtem ko so bile ženske v učbenikih iz časa pred drugo svetovno vojno izrazito marginalizirane, najdemo v učbenikih iz 40-ih let 20. stoletja dosti več omemb žensk kot v njihovih predhodnikih, pa tudi več kot v učbenikih iz 60-ih in 80-ih let 20. stoletja. V socialističnih učbenikih nastopajo ženske kot **revolucionarke, bojevnice v revolucionarni množici** itd. Vladarice, žene, matere in hčere vladarjev niso več omenjane v tolikšni meri kot je to veljalo za učbenike iz 80-ih let 19. stoletja in za učbenike iz leta 1934. Ne glede na to, da imajo revolucionarke v učbeniku iz leta 1946 izrazito aktivno vlogo in se poslužujejo celo aktivnosti, ki so sicer tradicionalno rezervirane za moške, torej bojevanja oziroma sredstev nasilnega upora in zoperstavljanja oblastem, pa imajo revolucionarke v učbeniku iz leta 1963 bolj tradicionalne vloge. Opravljajo logistično dejavnost, medtem ko vojaki nanje celo nočejo streljati, ker pripadajo ženskemu spolu. Učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja prvi omenjajo tudi volilno pravico žensk in sicer v tem smislu, da je ženske niso imele ter da je bil demokratični sistem zaradi tega okrnjen. Ničesar pa o ženski volilni pravici ne povedo učbeniki iz 60-ih in 80-ih let, čeprav so v Jugoslaviji ženske dobile volilno pravico prav v socialističnem režimu.

Ne glede na to, da je marksistična historiografija zagovarjala kritičnost do obstoječih zgodovinskih virov, izogibanje črno-beli interpretaciji, izkrivljanju, pačenju, legendiziranju, glorificiranju, heroiziranju, prenašanjem posplošitvam in enostranski tendencioznosti, pa najdemo vse te elemente v učbenikih iz tega obdobja. Najbolj so prisotni v starejših učbenikih in najmanj v mlajših. V učbenikih iz socialističnega obdobja najdemo številne **marksistične mite in mit o jugoslovanskem bratstvu in enotnosti**. Slednjega najdemo v učbenikih, ki so izšli v 60-ih in 80-ih letih. Medtem ko učbeniki iz časa prve Jugoslavije govorijo o troedinem jugoslovanskem narodu in v okviru tega predvsem o Srbih, so socialistični učbeniki priznali obstoj narodov, ki so se združili v jugoslovansko državo. Samo na podlagi pripoznanja, da ne obstaja en jugoslovanski narod, temveč več različnih narodov, ki živijo v jugoslovanski državi, je lahko nastal mit o jugoslovanskem bratstvu in enotnosti. Po slovenski osamosvojitvi je ta mit iz učbenikov izginil. Mit prepričuje učence, da je bila med Slovenci v času pred prvo svetovno vojno projugoslovanska usmerjenost močno navzoča. Slovenci naj bi v njej videli rešitev svojega narodnostnega vprašanja. Sodobno zgodovinopisje pa je nasprotno temu pokazalo, da so bili le redki Slovenci v tem obdobju projugoslovansko usmerjeni. Mit o jugoslovanskem bratstvu in enotnosti je močno prisoten v temah, ki se nanašajo na narodnoosvobodilni boj iz časa druge svetovne vojne, v katerem naj bi složno sodelovali vsi jugoslovanski narodi in prav zaradi tega tudi zmagali v drugi svetovni vojni ter nadaljevali s složnim in bratskim življenjem v povojnem obdobju. K bratstvu in enotnosti naj bi mnogo prispeval tudi Tito. Učbenik iz leta 1990 bratstva in enotnosti ne gleda več le z rožnatimi očali, ampak pokaže, da je bratstvo med narodi Jugoslavije v težavah.

Med marksističnimi miti jih največ najdemo v učbenikih iz 40-ih let 20. stoletja, čeprav so prisotni tudi še v učbenikih iz 60-ih in 80-ih let 20. stoletja. Eden od teh mitov se nanaša na nastanek in značaj religij, vere in umetnosti. Gre za mit, ki prikazuje, da so ljudje začeli verovati v božanske in nadnaravne sile zaradi strahu pred njimi in v želji, da bi jih pridobili na svojo stran in se jim prikupili. Mit izhaja iz predpostavke, da ljudje v preteklosti niso poznali principov delovanja naravnih pojavov in so si zato umišljali, da te pojave upravljajo božanske ali nadnaravne sile. Prepričanje o nevednosti ljudstev preteklosti in o njihovem nepoznavanju delovanja narave nima nobenih tehtnih dokazov, pa vendar ga najdemo ne samo v socialističnih učbenikih, ampak tudi še v sodobnih učbenikih zgodovine.

Učbeniki socialističnega obdobja v vseh vsebinah, ki se nanašajo na religijo in izraze verovanja, izpostavljajo predvsem cerkveno organizacijo, ki je zlorabljala vero za zadovoljevanje lastnih posvetnih interesov in koristi. Problematizirajo predvsem praktično ravnanje duhovščine različnih religij, ki si je podredila preostalo prebivalstvo in ga izkoriščala. V ospredje postavljajo vprašanje oblasti. Gre za enostransko prikazovanje problematike vere, ki sicer temelji na dejstvih, zanemari pa drugo plat verskega življenja, ki predstavlja duhovno življenje. V tem smislu pritrjuje mitu o veri kot institutu neprosvetljenih ljudskih množic preko katerega naj bi ljudje zaradi nevednosti prevzemali vero v božanska bitja. Gre za pristop, ki je pristranski v tem smislu, da izhaja iz ateističnega pogleda na svet in ne priznava možnosti obstoja duhovnega sveta. Vloga religije je opredeljena v smislu zaviranja človeškega razvoja, saj naj bi bila cerkev zgolj institucija v rokah vladajočega razreda v vseh družbenih sistemih. Podobno vidi učbenik iz leta 1962 tudi vlogo umetnosti, ki naj bi bila samo sredstvo vladajočega družbenega razreda za manifestacijo družbene moči in oblasti.

Del mita o značaju religij je tudi **mit o legendarni osebnosti Jezusa Kristusa**. Jezus, ki je bil ustanovitelj krščanstva, je v učbeniku iz leta 1946 in 1962 prikazan kot legendarna osebnost, ki naj bi dejansko sploh ne obstajala. Krščanstvo opisuje učbenik iz leta 1946 kot revolucionarno gibanje proti izkoriščanju antične rimske družbe. Jezus je v učbeniku iz leta 1946 in 1948 prikazan kot mitska osebnost, ki si jo je izmislilo krščanstvo. Učbenik iz leta 1985 pa že prikaže Jezusa Kristusa kot zgodovinsko osebnost.

Mit o razredni družbi je prisoten v vseh izbranih učbenikih iz socialističnega obdobja. Vsi izbrani učbeniki se držijo marksistične sheme, po kateri je človeštvo prehajalo od prazgodovinske brezrazredne družbe v sužnjelastniško, fevdalno, kapitalistično in socialistično. Prehodi med posameznimi etapami družbenega razvoja naj bi se zgodili z revolucijami. Tej shemi prilagajajo socialistični učbeniki zgodovino v celoti. Modelu revolucionarnega prehoda zgodovinsko sicer v določeni meri ustreza prehod iz fevdalne v kapitalistično družbo in prehod iz kapitalistične v socialistično družbo. Težje pa je dokazovati, da je prišlo do prehoda iz sužnjelastniškega reda v fevdalnega zaradi revolucije. Učbenik iz leta 1948 pa trdi prav to. Ostali učbeniki se dokazovanju revolucij na prehodu iz sužnjelastništva v fevdalizem ognejo.

Marksistično pojmovanje menjav družbenega reda je povezano s predstavo o napredovanju človeštva od manj razvitega družbenega reda k bolj razvitemu. V praskupnosti naj bi ljudje živeli v prvinskem stanju, ki ga odnosi tekmovalnosti med dvema razredoma še niso zaznamovali in kjer naj bi bila enakopravnost med vsemi člani družbe. Takšna naj bi bila po mnenju prvega učbenika iz leta 1962 slovanska družba ob prihodu na Balkan. Najmanj razvit razredni družbeni red naj bi bilo sužnjelastništvo. Fevdalizem pa naj bi predstavljal že korak naprej. Položaj podrejenega razreda naj bi se po pisanju učbenikov izboljšal.

Pogled socialističnih učbenikov na prehajanje družbenih redov je popolnoma mitski. Kot revolucionarno dogajanje navajajo upore sužnjev, kmečke upore, taboritsko gibanje, reformacijo. Gre za dogajanja v zgodovini, ki s predstavo o revolucionarnem prevzemu oblasti in menjave družbenega reda niso imela nobene zveze, pa vendar nas učbeniki prepričujejo prav v to. Prikaz kapitalističnega družbenega reda je izrazito negativen v vseh učbenikih iz socialističnega obdobja. Učbenik iz leta 1948 uporablja celo vulgarne izraze, da bi prikazal meščansko družbo kot slabo, moralno sporno in neetično. Zadnja faza kapitalizma naj bi bil po pisanju učbenika iz leta 1947 imperializem. Nobeden od izbranih socialističnih učbenikov pa ne omenja, da bi bila tudi katera od socialističnih družb imperialistična. Po ugotovitvah učbenika iz leta 1947 naj bi se imperializem končal z revolucionarnim prehodom v socializem. Socializem pa naj bi bil že prehod v idealno družbo komunizma, v kateri naj bi vladala enakopravnost in blagostanje. Že v socializmu naj bi bili odpravljene družbeni razredi in uvedena družbena enakost.

Vsi učbeniki iz socialističnega obdobja se poslužujejo mita o pravični socialistični družbi in opravičujejo proletarsko revolucijo kot edini pravilni način za prehod iz kapitalizma v socializem. Učbeniki iz 40-ih let namenijo veliko prostora obračunu z vsemi misleci, ki so videli drugačne rešitve za delavski razred in za prehod v komunizem kot sta jih podala Marx in Engels, hkrati pa poveljujejo Marxa in Engelsa ter njune revolucionarne zamisli. Poveljevanje teh zamisli je navzoče tudi v učbenikih iz 60-ih let. Sovjetska zveza je v učbenikih iz socialističnega obdobja prikazana izrazito rožnato, kar do določene mere preseneča za učbenike iz 60-ih let, če upoštevamo, da so izšli po sporu Jugoslavije z Informbirojem. Podaja pa učbenik iz 60-ih let kritičen opis Stalinove osebnosti. Enostransko prikazovanje sovjetske zgodovine je bilo prekinjeno s tretjim učbenikom iz leta 1990, v katerem je že razkrita tudi senčna stran sovjetskega režima. Namesto sovjetskega sistema je v tem učbeniku idealizirana jugoslovanska pot v socializem.

Po drugi svetovni vojni je jugoslovanski državni okvir ostal, spremenil pa se je politični režim. Monarhičnega je zamenjal socialistični sistem, ki je bil vse do konca 80-ih let totalitaren, čeprav je bila vloga represije v prvih letih po vojni bolj očitna kot kasneje, ko je režim počasi popuščal, kar se je najbolj jasno odrazilo v 80-ih letih 20. stoletja. Z novim režimom, v katerem je bila oblast v rokah komunistične partije, je nastal nov ideološki koncept zgodovine v šoli. Ta koncept je bil oblikovan z učnimi načrti in tudi z učbeniki. Učni načrti, ki so izšli v prvih letih po drugi svetovni vojni se s slovenskimi prevodi sovjetskih učbenikov večinoma ne ujemajo. To je predvsem dokaz, da so bile oblasti v času po vojni prisiljene v zasilne rešitve in so v pomanjkanju časa dovolile uporabo učbenikov, ki se niso ujemali z učnimi načrti. Učni načrti zahtevajo obravnavo tem iz zgodovine južnih Slovanov in jugoslovanskih narodov, ki jih v sovjetskih učbenikih ne najdemo. So pa sovjetski učbeniki izčrpani v podajanju obče zgodovine, ki pa je v učnih načrtih zahtevana le za prazgodovinsko, antično obdobje in za čas od francoske revolucije do oktobrske revolucije. Učbeniki iz 60-ih in 80-ih let pa se v celoti ujemajo z učnimi načrti in upoštevajo tako teme in tematske sklope, ki jih učni načrt navaja, kakor tudi dodatna pojasnila, katera se nanašajo predvsem na vsebinske poudarke. Ideološki koncept v učbenikih iz socialističnega obdobja je temeljil na mistifikaciji zgodovinskih dogodkov, v katerih je proletariat odigral ključno vlogo. Šolska zgodovina je uvajala enačenje slovenskega naroda s proletariatom. Učbeniki zgodovine iz 60-ih in 80-ih let so idealizirali narodnoosvobodilni boj in socialistično obdobje, ter zlasti preko terminologije uvajali zaničevanje vrednot meščanske družbe.

Metodološke značilnosti učbenikov iz 40-ih let 20. stoletja se bistveno razlikujejo od značilnosti učbenikov iz 60-ih in 80-ih let 20. stoletja. Učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja so še najbolj podobni **kroniki** in predstavljajo **tip klasičnega učbenika**, ki je namenjen predvsem učenju besedil doma. Učbeniki iz 60-ih in 80-ih let pa so že bistveno drugačni in v metodološki zasnovi kažejo na to, da se je z odpiranjem Jugoslavije Zahodu, v Sloveniji vse bolj uveljavljal vpliv zahodne didaktike, čeprav je celotno socialistično obdobje veljalo, da mora zgodovina v šoli temeljiti na jugoslovanskem socialističnem patriotizmu, marksističnem zgodovinopisju in na navduševanju nad bojem jugoslovanskih narodov proti okupatorjem v drugi svetovni vojni. Vpliv zahodne didaktike je čutiti v notranji metodološki strukturi učbenikov zgodovine iz 60-ih in 80-ih let 20. stoletja, ki razkriva, da je šlo pri učbenikih iz tega obdobja že za **podelovne učbenike**. Vsi ti učbeniki vključujejo bogato slikovno gradivo, ki je sicer večinoma še v črno-beli tehniki zaradi dragega barvnega tiska. Učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja na koncu še vključujejo kronološko razpredelnico, v 60-ih letih pa so takšne razpredelnice izginile iz učbenikov in jih je nadomestil časovni trak. Razpredelnice so bile odraz tradicionalnega pogleda na zgodovino, ki je poudarjal predvsem njen kronološki vidik in zanemarjal problemsko stran. Po drugi strani pa je bil očitek kronološkim razpredelnicam tudi, da še posebej odražajo ideološke vidike, saj je v njih vsebina maksimalno selekcionirana in pristransko prikazana. Časovni trakovi pa vnašajo novo dimenzijo, ki pripomore k bolj nazornim predstavam o času na podlagi shematske slikovne predstavitve. Posebnost učbenikov iz 60-ih in 80-ih let 20. stoletja so povzetki vsebin na koncu tem. V teh učbenikih se pojavijo tudi slovarčki novih pojmov znotraj posameznih podtem in zemljevidi. Vsega tega v učbenikih, ki so starejšega datuma ne najdemo. Slikovnega gradiva v učbenikih iz 40-ih let 20. stoletja ne najdemo, v učbenikih iz 60-ih in 80-ih let pa ima funkcijo prikazovanja vsebin, ki so podane v besedilu. Slike so v vlogi potrjevanja informacij, ki so že podane v tekstovnem gradivu. Posebej izstopa glede slikovnega gradiva učbenik iz leta 1963, v katerem najdemo bogato bero shematskih slik grafičnih prikazov, ki spominjajo na miselne vzorce in olajšujejo razumevanje težjih delov besedila. Število shematskih slik v tem učbeniku presega celo število shematskih prikazov v sodobnih učbenikih. Glede na to, da se je popularizacija miselnih vzorcev začela šele v 70-ih letih 20. stoletja, bi lahko sklepali, da je prav avtor učbenika (Grobelnik Ivan) bistveno pripomogel k moderni metodološki zasnovi učbenika pri vključevanju slikovnega gradiva. Pomembna novost v učbenikih iz 60-ih in 80-ih let 20. stoletja so vprašanja in naloge, ki so večinoma ponovitvene narave in zahtevajo obnovitev informacij, ki jih podaja besedilo. Nekatera vprašanja in naloge pa že zahtevajo posledično mišljenje in primerjave. Posebnost nalog v učbenikih iz 80-ih let so zahteve po obiskovanju muzejev, delu z zgodovinsko čitanko, delu s kartami v atlasu in učbeniku. V tem se že kaže uresničevanje zahtev zahodne didaktike po večji aktivnosti učencev pri pouku zgodovine. Učbenike iz 60-ih in 80-ih let lahko na podlagi tega uvrstimo med podelovne, saj poleg pripovednih elementov že vključujejo tudi elemente, ki zahtevajo samostojno delo učencev.

Vsebinske in metodološke ugotovitve za učbenike iz obdobja samostojne Republike Slovenije

Po osamosvojitvi Slovenije se je na Slovenskem **odprl tudi trg učbenikov**, zaradi česar je prišlo do pojava konkurence v prodaji učbeniškega gradiva. Učbeniki so postali blago na trgu, poleg tega pa je razvoj tehnike pocenil barvni tisk in ga naredil dostopnejšega. Vse to se je odrazilo na kvaliteti učbenikov, ki danes močno presega kvaliteto učbenikov iz preteklosti tako glede vsebinske zasnove, kakor tudi v smislu kvalitete papirja, tiska, slikovnega gradiva in zemljevidov. Pri tem lahko ugotovimo, da še učbenik iz leta 1990 močno zaostaja za sodobnimi osnovnošolskimi učbeniki zgodovine. Predmet raziskave so bili štirje sodobni

učbeniki novejšje založbe Modrijan in štirje sodobni učbeniki založbe DZS, ki je tradicionalno zalagala slovenski šolski trg. Analiza je pokazala, da se učbeniki obeh založb metodološko precej razlikujejo, da pa so vsebinske razlike manjše. Hkrati pa so se z odprtjem trga v učbenikih pojavile nove vrednote, zaradi česar so sodobni učbeniki zasnovani v imenu kakovosti, odličnosti, učinkovitosti, managementa in tržnih zakonitosti. Gre za izrazito liberalne vrednote, ki so vdrle v šolsko polje pod političnim pritiskom.

V sodobnih učbenikih zgodovine obeh založb prevladuje časovno razvojna projekcija zgodovine. Izjema sta učbenika za šesti razred devetletke, ki sta zasnovana po strukturalno-sistematski projekciji, v kateri pride do izraza predvsem družbena, gospodarska, kulturna in zgodovina vsakdanjega življenja. Zgodovina je zastavljena kot spremljanje določenih družbenih pojavov (npr. pisave, gradbeništva, izumov znanosti, družine) skozi različna časovna obdobja. Poudarek ni več na samem času, v ospredju so družbeni pojavi, ki so se skozi zgodovino bolj ali manj spreminjali. Večinoma je v sodobnih učbenikih razvrstitev gradiva kronološko-progresivna, s to izjemo, da se vsebine, ki jih učenci obravnavajo v šestem razredu ponovijo in poglobijo v sedmem, osmem in devetem, torej so razporejene koncentrično. Gre za razvrstitev gradiva, ki ustreza razvojnim zmožnostim učencev, tako da se s politično zgodovino učenci seznanijo šele v sedmem in v višjih razredih, učenci šestega razreda pa obravnavajo tiste vidike preteklosti, ki so jim lažje razumljivi.

Sodobni učbeniki v obravnavi posameznih zgodovinskih obdobj dajajo **prednost novejši zgodovini** in obdelajo celotno 20. stoletje v eni od štirih knjig, medtem ko prazgodovino, antiko, srednji in novi vek obdelajo prav tako v eni sami knjigi. V tem sledijo tradiciji socialističnih učbenikov, ki so obdobja podobno razporejali med tri učne knjige.

V sodobnih učbenikih zgodovine obeh založb najdemo dokaj **enakomerno porazdeljeno število tem namenjenih evropski, obči in slovenski zgodovini**. Jugoslovanska zgodovina je komajda še prisotna, slovenske zgodovine je več kot v učbenikih iz socialističnega obdobja. Največ je prisotna evropska zgodovina zlasti v učbenikih DZS, pa tudi v Modrijanovih ima prednost pred občo in slovensko zgodovino. Krajevne zgodovine pa v sodobnih slovenskih učbenikih ne zasledimo, ne glede na to, da sodobna didaktika zgodovine poudarja vključevanje tudi te in jo pozitivno vrednoti. Vpliv sodobne didaktike na učbenike pa je očiten pri uravnoteženemu vključevanju krajevne, nacionalne in obče oziroma svetovne zgodovine. Obča zgodovina šele v sodobnih učbenikih prevzame podobo planetarne projekcije, pa še to le v temah, ki zadevajo novejšo zgodovino, ki je povezana z globalizacijo sveta. Sicer pa velja, da je svetovna zgodovina predstavljena evropocentrično.

V sodobnih učbenikih je še vedno **največ tem posvečenih politični zgodovini**, vendar ta izgublja bistveno prednost pred ostalimi vejami in se ji približujejo tudi druge vsebine: najbolj se ji približa kulturna zgodovina, sledijo pa še družbena, gospodarska, vojaška, manj je zgodovine vsakdanjega življenja in zgodovine religij. Zgodovine vsakdanjega življenja najdemo v primerjavi s starejšimi učbeniki največ prav v sodobnih učbenikih. Pravne zgodovine pa v naslovih tem sodobnih učbenikov ne najdemo, tako da se nobena od tem večinoma ne posveča ustavno-pravnim vsebinam. Problemska zasnovanost sodobnih učbenikov zgodovine se kaže v širšem konceptu pristopa k zgodovini, ki obravnava najrazličnejše vidike človeškega življenja v preteklosti. Obravnava zgodovine z najrazličnejših zornih kotov (npr. kulture, družbe, gospodarstva, vsakdanjega življenja, položaja žensk ...) nedvomno prispeva k drugačni problematizaciji in k širšemu dojetanju vzrokov in posledic za družbena dogajanja. V tem se sodobni učbeniki bistveno razlikujejo od svojih predhodnikov in pridobijo na kvaliteti ter vodijo učence k razmišljanju o določenih

družbenih pojavih v preteklosti. Čeprav so bili pogledi tradicionalne didaktike, ki se je usmerjala predvsem v politično zgodovino preseženi že v 60-ih in v 70-ih letih 20. stoletja, ko je bilo jasno, da učencev klasični pouk zgodovine ne pritegne več, pa so vse do osamosvojitve Slovenije učbeniki vztrajali pri primatu politične zgodovine, ki je bila zasnovana na tak način, da je spodbujala verbalizem, dogmatizem in preprečevala razvoj lastnega kritičnega razmišljanja učencev. Šele po osamosvojitvi in menjavi političnega režima so v šolsko zgodovino na Slovenskem prišla tudi tista področja človeškega življenja, ki so bila do tedaj popolnoma prezrta: zgodovina vsakdanjega življenja, gospodarska zgodovina, zgodovina religij, znanosti, žensk, neevropskih kulturnih krogov itd.

Sodobni učbeniki obeh založb problemsko zastavijo uvod v zgodovino in obravnavo metodologije historične znanosti. Zlasti v učbenikih DZS je uvod v zgodovino moderno zasnovan in podaja poglobljeno ter kvalitetno obravnavo in predstavitev problematike metodologije zgodovinskih znanosti in povezovanja z drugimi znanostmi. Na ta način sodobni učbeniki obeh založb močno presegajo vse predhodnike, v katerih je uvod v zgodovino izrazito kratko predstavljen in se ne pogloblja v opise metodologije zgodovinskih znanosti in kritične obdelave zgodovinskih virov, temveč predstavlja prostor za navajanje določenih ideoloških opredelitev zgodovine in preteklosti.

V sodobnih učbenikih se je **terminologija bistveno spremenila**. Marksistično naravnani izrazi so izginili iz učbenikov, namesto njih pa so se uveljavili vrednostno nevtralni izrazi. Jezik, ki ga sodobni učbeniki uporabljajo, je knjižni, razumljiv in jasen ter ustreza sposobnostim razumevanja učencev, katerim so učbeniki namenjeni. Prav tako kot marksistična terminologija so iz sodobnih učbenikov izginili miti, ki so izhajali iz marksistične miselnosti in miti, ki so utemeljevali kohezivnost jugoslovanske države. V primerjavi z učbeniki socialističnega obdobja so sodobni učbeniki bistveno boljši, saj v njih ne najdemo nobenega od socialističnih mitov, problematični so sicer nekateri pojmi, ki vnašajo stereotipne predstave, mitov v celoti pa v sodobnih učbenikih ne najdemo več. Tudi literarni opisi posameznih osebnosti in ljudstev so iz sodobnih učbenikov izginili, tako da se avtorji večinoma držijo objektivnega prikazovanja.

Medtem, ko je omemba žensk v učbenikih, ki so izšli do druge svetovne vojne, zanemarljiva, pa učbeniki iz 40-ih let 20. stoletja in sodobni učbeniki obeh založb na več mestih omenjajo sodelovanje in prisotnost žensk v zgodovini. Se pa ženske v sodobnih učbenikih pojavljajo v drugačnih vlogah. Največ vključujeta ženske učbenika, ki obravnavata novoveško zgodovino in novejšo zgodovino pred 20. stoletjem. Ženske se pojavljajo v učbenikih obeh založb predvsem v okviru problematike vsakdanjega življenja v antiki, čarovništva, Marije Terezije, delavstva, družinskega življenja in volilne pravice. Ženske nastopajo kot **učiteljice, delavke, izseljenke, gospodinje, čarovnice, porodnice, vladarice, revolucionarke**. Zanimivo je, da o problematiki žensk in ženskih pravic več pišeta učbenika, ki obravnavata novi vek in 19. stoletje, dosti manj pa o tem pišeta sodobna učbenika obeh založb, ki obravnavata 20. stoletje. Nedvomno se v tem kaže osebni vpliv avtorjev učbenikov na izbor vsebin. Prav 20. stoletje namreč ponuja mnogo gradiva, ki se nanaša na ženske pravice in na spreminjanje položaja žensk v družbi, pa vendarle učbenika o tem ne govorita dosti. V vseh izbranih učbenikih pogrešam sistematičen pregled položaja žensk različnih družbenih slojev v posameznih zgodovinskih obdobjih. Pohvale vreden pa je kratek pregled spreminjanja položaja žensk skozi celotno zgodovino, ki ga najdemo v učbeniku DZS.

Po mnenju sodobnih didaktikov zgodovine naj bi teme šolske zgodovine vsebovale takšne elemente, ki psihološko in motivacijsko vplivajo na interes učencev in nakazujejo tudi

učinkovite metode pri poučevanju in učenju zgodovine, odpirale naj bi problemska vprašanja iz zgodovine in jih povezovale s sodobnimi družbenimi situacijami in dilemami mladih. Takšno zasnovanost tem najdemo predvsem v prvem sodobnem učbeniku založbe Modrijan in DZS, ki so svojo moderno tematsko zasnovanostjo izstopata med vsemi ostalimi izbranimi slovenskimi učbeniki zgodovine. Sodobni učbeniki se popolnoma vsebinsko ujemajo z učnim načrtom, v katerem je že predvidena starosti učencev prilagojena obravnava zgodovine v šestem razredu devetletne osnovne šole.

Analiza metodoloških značilnosti sodobnih učbenikov zgodovine je pokazala na številne nove pridobitve v njih zaradi katerih se bistveno razlikujejo od svojih predhodnikov in se skladajo z zahtevami sodobne didaktike na tem področju. Poleg osrednjega učbeniškega besedila najdemo v sodobnih učbenikih še posebne rubrike. Gre za **slovarčke novih pojmov** (kakršne sledimo že v učbenikih od 60-ih let dalje). Na ta način so v učbenikih že od 60-ih let naprej realizirana dognanja psihologije, ki kažejo da razvoj mišljenja pri otrocih poteka v tesni povezavi z njegovim govorom oziroma z učenjem pojmov. Še posebej družboslovni pojmi so izpostavljeni številnim poenostavitvam in stereotipom, zaradi česar je njihovo učenje v osnovni šoli bistvenega pomena.

Sodobni učbeniki ponujajo zanimive rubrike, kakršnih v starejših izbranih učbenikih ne najdemo. Didaktično gledano so zato sodobni učbeniki tudi najbolj izpopolnjeni in precej boljši od vseh ostalih starejših izbranih učbenikov. Nekateri Modrijanovi učbeniki imajo **rubriko, v kateri so podane zanimive in nenavadne informacije**. Gre za izjemno privlačno poglobljeno rubriko, ki pritegne zanimanje učencev zaradi posebnosti in nenavadnosti informacij. Nekateri sodobni učbeniki založbe Modrijan in DZS vključujejo tudi **kratke izbrane tekste**, ki so namesto v čitanko vključeni že v sam učbenik. Gre za odlomke iz zgodovinskih virov, literarnih del in ki so primerni kot samostojno branje, kot uvodna motivacija, včasih pa zahtevajo tudi učiteljevo dodatno razlago. V čitankah in zbirkah virov iz socialističnega obdobja so bili teksti precej obsežni, v sodobnih učbenikih pa gre izključno za kratke tekste, kar ugodno vpliva na motivacijo učencev za branje.

Sodobni učbeniki obeh založb se od svojih predhodnikov glede **slikovnega gradiva** bistveno razlikujejo predvsem v živahnih in močnih barvah, kvalitetnih barvnih fotografijah. V nekaterih učbenikih zavzema slikovno gradivo in zemljevidi skupaj tudi več kot polovico učbenika, v drugih pa malo manj. Približno enako razmerje najdemo že v vseh učbenikih iz 80-ih let. Razlika med starejšimi in mlajšimi učbeniki je predvsem v tem, da je v mlajših slikovno gradivo bolj pestro in raznoliko, tako da si bralec že samo na podlagi prebiranja slikovnega gradiva pridobi veliko informacij o določenem zgodovinskem obdobju, kar pa za starejše učbenike ne bi mogli reči. **Najbolj kvalitetno kartografsko gradivo** najdemo prav v sodobnih izbranih učbenikih obeh založb. V sodobnih učbenikih najdemo tudi **karikature**, ki predstavljajo pomembno popestritev in vnos humornih elementov. V sodobnih učbenikih DZS slike niso več samo v funkciji prikazovanja, temveč imajo funkcijo podajanja novih informacij, dokazovanja in spodbujanja miselnih procesov. Avtorji učbenikov dajejo **dokumentarnim fotografijam prednost pred slikovnimi rekonstrukcijami**, ki jih vključujejo samo na tistih mestih, kjer ni možno prikazati drugega slikovnega gradiva, ki bi potrjevalo in prikazovalo določeno vsebino. Zanimivo je, da najdemo miselne vzorce v učbeniku iz leta 1963, v sodobnih učbenikih obeh založb pa ne. **Grafični prikazi** so v sodobnih učbenikih obeh založb narejeni v barvah in se nanašajo na prikaz družbe ali družbenih razmerij v posameznih obdobjih, časovnih trakov, organizacijskih shem, grafičnih prikazov demografskih in gospodarskih podatkov. **Časovni trak** je v sodobnih učbenikih obeh založb nadomestil starejše kronološke razpredelnice. Razlika med časovnim trakom in

kronološko preglednico je bistvena, saj preglednica v izbranih učbenikih našteva veliko število političnih dogodkov po letnicah, medtem ko se časovni trakovi v sodobnih učbenikih omejujejo le na najpomembnejše dogodke ali zgodovinske pojave in poleg besedne predstavitve pomenijo tudi slikovno, ki ima lahko večji učinek na učence.

Sodobni učbeniki DZS so vsi razen enega zasnovani kot delovni, saj v njih najdemo rubriko z **vprišnanji in nalogami**, ki po obsegu dosega obseg pripovednega osrednjega učbeniškega besedila. Ta rubrika vključuje slikovno gradivo, zelo kratke razlage, kratke odlomke iz zgodovinskih virov ali literarnih del, številčne podatke, historične karte, grafikone in vprašanja za učence. Vprašanja niso namenjena spominskim miselnim funkcijam, ampak zahtevajo od učencev empatijo v zgodovinsko dogajanje, kritično razmišljanje o zgodovinskih dogodkih in njihovih posledicah, razumevanje občutkov in odločitev ljudi v preteklosti (ne samo posameznikov, temveč tudi širših družbenih skupin), primerjavo zgodovinskih dogodkov med seboj, vzročno-posledično razmišljanje. Vprašanja se smiselno povezujejo s slikovnim gradivom in z zgodovinskimi kartami, ki so podane zraven, ter se nanje nanašajo. Naloge v učbeniku zahtevajo od učencev, da razmislijo o slikovnem gradivu, da primerjajo posamezne zgodovinske dogodke, da analizirajo tekst, da ocenijo podatke v tabeli ali grafu. Vse naloge se nanašajo na določene miselne procese, ki jih skušajo sprožiti pri učencih. Zasnova teh učbenikov je pohvale vredna in ustreza zahtevam sodobne didaktike, ki izhajajo iz dognanj psihologije, po katerih da so pri učenju bistvene komunikacijske sposobnosti in se učenci najhitreje učijo z osebnimi izkušnjami, razpravljanjem o gradivu in z kritično obravnavo slikovnega gradiva.

V primerjavi s sodobnimi učbeniki DZS, ki so zasnovani kot delovni, so sodobni učbeniki založbe Modrijan poldelovni. Imajo rubriko za vprašanja in naloge, ki so deloma ponovitvene narave, deloma pa zahtevajo tudi višje miselne procese, kot je vzročno-posledično razmišljanje in splošno razgledanost učencev. Pri vsem tem pa je potrebno upoštevati, da vsakega od učbenikov založbe Modrijan in DZS v učnem kompletu dopolnjuje tudi delovni zvezek z nalogami in vprašanji, ki se navezuje na ustrezajoč učbenik. Sodobni učbeniki so presegli povzetke, kakršne najdemo v učbenikih iz 60-ih in 80-ih let 20. stoletja na ta način, da v rubriki z vprašanji in nalogami učenci sami izdelajo povzetke, katerih v učbenikih samih ne najdemo več. V učbenikih pa nikjer ne najdemo navedenih naslovov internetnih strani ter institucij, ki bi omogočale nadaljnje samostojno delo učencev. Preko takšnega načina dela se lahko učenci seznanijo tudi z delom zgodovinarjev in zgodovinskega raziskovanja ter naučijo ločevati kvalitetne informacije od lažnih. V sodobnih učbenikih tudi ne najdemo praktičnih nalog, ki bi zadevale igro vlog, skupinsko delo in podobno. Učbeniki niso opremljeni niti z informacijami o dodatnih virih in literaturi (če izvzamemo seznam literature, na podlagi katere je učbenik nastal in ga vključujejo le nekateri najnovejši učbeniki). Vpliv didaktične znanosti na učbenike je torej le omejene narave in se le počasi uveljavlja. Je pa ta znanost vplivala na učbenike do te mere, da vsi, ki so izšli od leta 1963 dalje, vključujejo vprašanja in naloge za ponavljanje ter kritično razmišljanje in so opremljeni s slovarčkom ključnih pojmov in strokovnih terminov.

Slovenska in jugoslovanska zgodovina v učbenikih

V največji zagati so izbrani učbeniki, ki so na Slovenskem izhajali od konca 19. do začetka 21. stoletja, pri **poimenovanju srednjeveških prebivalcev slovenskega prostora**. To zagato odražajo različna poimenovanja za slovansko ljudstvo, ki je poselilo prostor Vzhodnih Alp, kar je nedvomno odraz razmer v zgodovini. Učbenik iz leta 1948 tega dela zgodovine

sploh ne omenja, kar je logična posledica dejstva, da gre za prevod sovjetskega učbenika. Vsi drugi izbrani učbeniki razen Modrijanovega sodobnega učbenika med drugim uporabijo tudi termin Slovenci za srednjeveško obdobje. Poleg tega pa operirajo še s številnimi drugimi izrazi. Učbenik iz leta 1962 in sodobni učbenik DZS omenjata besedno zvezo **Karantanski Slovenci** in besede Slovenci ne uporabita samostojno. V 80-ih letih se v učbenikih uveljavi izraz naši predniki in se obdrži vse do sodobnih učbenikov. Modrijanov sodobni učbenik omenja tudi Karniolce, sodobni učbenik DZS pa kneževino Karniolo, česar v starejših učbenik ne najdemo. Zanimivo je, da se terminološka zmeda pojavlja v zvezi s slovensko srednjeveško zgodovino, v zvezi s srbsko in hrvaško pa ne. Pri slednjih najdemo v učbenikih enotno poimenovanje in sicer z izrazom Srbi in Hrvati. Nedvomno je uporaba izraza **naši predniki** odgovor na zagato, ki je nastala z ugotovitvami zgodovinopisja o vnašanju nacionalnih predstav v srednjeveško obdobje preko uporabe izrazov Slovenci, slovenski in izpeljank. Ugotovimo pa lahko, da izraz naši predniki ni nič manj vprašljiv kot izraz Slovenci, saj skuša doseči podoben učinek: pokazati učencem, da obstaja neposredna povezava med njimi in srednjeveškimi prebivalci slovenskega prostora oziroma Vzhodnih Alp. Tudi uporaba izraza Slovenci ali besedne zveze Karantanski Slovenci je po ugotovitvah sodobnega zgodovinopisja neprimerna. Pozitivno ocenjujem rabo izraza Karantanci v Modrijanovem sodobnem učbeniku in v učbeniku iz leta 1985. Pravilna je tudi raba izraza Karniolci v sodobnem Modrijanovem učbeniku. Ostala poimenovanja pa so večinoma vprašljiva in uporabljena z namenom prepričati učence, da so imeli tudi Slovenci v srednjem veku svojo državo.

Pri poimenovanju prebivalcev, ki so v zgodnjem srednjem veku naseljevali ozemlje današnje Slovenije, gre predvsem za prenašanje predstav in pojmov izoblikovanih šele v novejši zgodovini, v čas, ko moderna nacionalna opredeljevanja še niso obstajala. V večini izbranih učbenikov se nekatere zgodnjersrednjeveške kneževine razglašajo za slovenske, čeprav po ugotovitvah sodobnega zgodovinopisja zgodnjersrednjeveških fevdalnih tvorb ni moč opredeljevati kot slovenskih, saj niso mogle imeti nacionalne narave v času, ko narodi še niso obstajali. Besedno zvezo Karantanski Slovenci najdemo še v sodobnih učbenikih zgodovine, čeprav je v znanstvenem zgodovinopisju presežena. Po drugi strani pa velja opozoriti, da medtem ko velja v zvezi z omenjanjem Slovencev v srednjeveškem obdobju precejšnja terminološka zmeda v učbenikih, le te ni moč najti v zvezi z nobenim drugim narodom, saj se narodi, kot so Srbi, Hrvati, Nemci itd. povsod imenujejo le tako in ne npr. predniki Srbov, Hrvatov in Nemcev in tudi ne prebivalci Duklje, Raške ipd. V zvezi s tem se odpira vprašanje, ki kaže na zadrego in nedoslednost zgodovinopisja, ko gre za obravnavo srednjeveške zgodovine.

Mit o tisočletnem slovenskem podložništvu in o Slovencih kot narodu kmetov je najmočneje prisoten v učbenikih iz leta 1934, najdemo pa ga tudi v učbenikih iz 60-ih in 80-ih let 20. stoletja. Najbolj problematično je, da se ta mit pojavlja še v sodobnih učbenikih založbe DZS. Del tega mita je predstava o namerni srednjeveški kolonizaciji s ciljem ponemčevanja slovenske zemlje, katero najdemo v učbenikih iz jugoslovanskega obdobja in celo v sodobnih učbenikih obeh založb. V zvezi s tem razvija učbenik iz leta 1934 tudi **mit o slovenski manjvrednosti**, ki naj bi veljala dokler se niso Slovenci odločili za združitev z drugimi Južnimi Slovani in za osvoboditev izpod tisočletnega nemškega jarma. V učbenikih iz 60-ih in 80-ih let pa ima mit o podrejenem položaju slovenskega naroda in o njegovem kmečko-delavskem značaju drugačno vrednostno konotacijo kot to velja za učbenike iz leta 1934. Socialistični učbeniki pripisujejo podrejenim družbenim razredom in narodom pozitivno vlogo in jim pripisujejo mesijansko bodočnost v smislu narodne in razredne osvoboditve z revolucijo. Pravo svobodo pa naj bi Slovencem dal šele narodnoosvobodilni

boj v času druge svetovne vojne. V sodobnih učbenikih se je pojavilo novo pojmovanje, po katerem je pomenilo pokristjanjenje Karantancev tudi vključitev v zahodnoevropski kulturni krog. Novo vrednotenje je nedvomno posledica časa, v katerem sta bila učbenika napisana, saj je bil to čas vključevanja Republike Slovenije v Evropsko unijo, torej čas v katerem je bila zahodnoevropska civilizacija izrazito pozitivno vrednotena. Modrijanov sodobni učbenik vnaša sodobno razlago stanovskega in ne narodnega pomena jezika v srednjem veku ter s tem prekinja z enačenjem Slovencev s kmeti. Sodobni učbenik DZS pa še enači slovenščino z jezikom kmetov in nemščino ter latinščino z jezikom tujcev, kar je v zgodovinski znanosti že preseženo. Tudi opis celjske plemiške rodbine, ki je v 15. stoletju posegla v sam vrh evropske politike, je podan v učbeniku DZS precej bolj negativno in tendenciozno kot to velja za Modrijanovega. Učbenik DZS opisuje Celjske kot pripadnike nemškega rodu, kar ustreza mitu o tisočletnem slovenskem podložništvu. Nedvomno gre pa še v sodobnih učbenikih DZS tudi za odsev negativnega vrednotenja Celjskih, kakršno je veljalo v socialističnem obdobju, po katerem je bil plemiški stan obravnavan kot etično sporen in je izkoriščal podrejene stanovce.

Slovensko zgodovino 20. stoletja najdemo šele v učbenikih iz 60-ih let 20. stoletja, medtem ko je predhodni učbeniki ne omenjajo. V obravnavi tega obdobja se učbeniki od 60-ih let 20. stoletja dalje razlikujejo predvsem v tem, kolikšen obseg zavzema v njih dogajanje na Slovenskem in v Jugoslaviji. Učbenik iz leta 1966 obravnava dogajanje na Slovenskem le na kratko ter se osredotoča na dogajanje v Jugoslaviji, učbenik iz leta 1990 obravnava dogajanje v jugoslovanskem in v slovenskem okviru, sodobna učbenika obeh založb pa se osredotočata na dogajanje na Slovenskem in dogajanje v jugoslovanskem okviru le omenjata.

Za **čas prve svetovne vojne** učbenik iz leta 1966 izpostavlja upore slovenskih vojakov v avstro-ogrski armadi in ustvarja vtis o množičnem in močnem nezadovoljstvu med Slovenci zaradi življenja v Avstro-Ogrski. Kasnejši učbeniki pa teh uporov ne izpostavljajo več. Različna poimenovanja organizacije Mlada Bosna v izbranih učbenikih kažejo, da se je odnos do te organizacije spreminjal: v času med obema vojnama in malo po drugi svetovni vojni, je šlo za organizacijo, ki si je prizadevala za osvoboditev Jugoslovancev. Ta organizaciji naklonjen odnos pa je bil v učbeniku iz leta 1966 in naslednjih ukinjen. Poslej se uporabljajo vrednostno nevtralni izrazi z izjemo četrtega sodobnega učbenika DZS, ki razkrinka organizacijo kot nacionalistično.

Za čas med obema vojnama je zanimivo opisovanje **organizacij, ki so vodile odpor proti fašističnemu nasilju med Slovenci, ki so z Rapalsko mejo prišli pod Italijo**. V učbeniku iz leta 1966 so navedene le bazoviške žrtve, učbenik iz leta 1990 omenja organizacijo TIGR, bazoviške žrtve ter delovanje komunistov v okviru protifašistične fronte, sodobni učbenik DZS omenja Zbor svečnikov sv. Pavla in organizacijo TIGR, sodobni učbenik Modrijana pa navaja skrivna kulturna društva, ki so jih vodili duhovniki ter ilegalne teroristične skupine, ki so na nasilje odgovarjale z nasiljem, med katerimi je bila najbolj znana TIGR. Sodobno zgodovinopisje je šele po osamosvojitvi razkrilo protifašistično delovanje nekomunističnih skupin in ta spoznanja so že vključena tudi v učbenike. Tudi pridevniki, ki opredeljujejo organizacijo TIGR so se spreminjali. V učbeniku iz leta 1990 je to ilegalna narodna organizacija za boj proti fašizmu, v sodobnem učbeniku DZS gre za organizacijo liberalno usmerjene mladine, v Modrijanovem učbeniku pa za ilegalno teroristično organizacijo. Vsa ta poimenovanja imajo popolnoma različne vrednostne konotacije.

Obsežno in podrobno je obdelana **zgodovina delavskega gibanja v jugoslovanski državi** med obema vojnama v učbeniku iz leta 1966. Celotna predstavitev medvojne obdobja se

vrta predvsem okoli dogajanja v delavskem gibanju in še posebej v komunističnih vrstah in močna je kritika vladajočega režima jugoslovanske kraljevine. Pri tem je zlasti kritično predstavljena velikosrbska buržoazija, ki naj bi nenehno izigravala buržoazijo drugih narodov in vsilila svojo oblast vsej državi. Učbenik iz leta 1990 povečuje dolgoletne težnje jugoslovanskih narodov, da bi se združili v skupno državo. Kot dokaz za te težnje omenja organizacijo Preporod in deklaracijsko gibanje. V učbeniku naletimo tudi na mit o Koroški kot zibelki slovenstva. Zelo enostransko kritično je prikazana vloga Antona Korošca. V sodobnih učbenikih obeh založb je vsebina za obdobje med vojnama podana brez ideološko obarvanih izrazov in brez čustveno obarvanih pridevnikov. Učbenik DZS omenja teroristično delovanje komunistične partije, česar v socialističnih učbenikih ne najdemo, saj je v njih delovanje partije prikazano v superlativih in kot najbolj pomembno za delavsko gibanje na Slovenskem. Modrijanov učbenik opisuje **Antona Korošca** pozitivno za razliko od socialističnih učbenikov, ki ga predstavijo kot izrazito negativno osebnost, ki je naredila veliko slabega za slovenski narod. Oba sodobna učbenika se od socialističnih predhodnikov bistveno razlikujeta predvsem v tem, da gospodarski razvoj, socialne razmere, tehnološki napredek, vsakdanje življenje, duhovne tokove in kulturni razvoj obdelata v posebnih temah in temu posvetita precej pozornosti. Modrijanov učbenik opiše prehod Slovencev v Jugoslavijo kot prehod iz srednjeevropskega prostora v balkanskega. Vsi izbrani predhodni učbeniki opisujejo prehod Slovencev v jugoslovanski okvir izrazito pozitivno in šele Modrijanov učbenik vnese negativen pogled na to zgodovinsko dejstvo. Sodobni učbenik DZS je v tem smislu manj kritičen.

Poimenovanje osvobodilnega gibanja na Slovenskem se je v sodobnih učbenikih spremenilo. Modrijanov sodobni učbenik se še poslužuje starega izraza kot je narodnoosvobodilni boj in poleg tega uvaja tudi modernejša izraze: osvobodilno gibanje, oborožen odpor, narodnoosvobodilno gibanje, oboroženi odpor, pasivni odpor. Z izpuščanjem izraza narodnoosvobodilni boj se skuša sodobni učbenik DZS distancirati do socialističnega prikazovanja NOB-ja, ki je bilo v funkciji opravičevanja in utemeljevanja povojne oblasti komunistične partije. Tudi poimenovanje okupatorjev se je v pol stoletja močno spremenilo. Učbenik iz leta 1966 najpogosteje uporablja izraz sovražniki, katerega v sledečih učbenikih ne najdemo več. Vsi izbrani učbeniki uporabljajo izraz okupatorji, učbenik leta 1966 še pogosto uporablja izraz Nemci in Italijani, medtem, ko ta izraza učbenik iz leta 1990 manjkrat uporabi in poleg njiju dodaja še Madžare, katerih učbenik iz leta 1966 ne omenja. Učbenik iz leta 1990 največkrat omenja nemškega in italijanskega okupatorja. Uporabo izraza v ednini najdemo tudi še v sodobnih učbenikih. Preseneča uporaba izrazov Italijani, Madžari, Nemci za okupatorske sile v sodobnih izbranih učbenikih obeh založb. Takšno poimenovanje je nedosledno in vodi v enačenje vseh pripadnikov omenjenih treh narodov z okupatorji. Učenci bi namreč morali razumeti, da vsi pripadniki teh narodov le niso bili okupatorji in da so tudi v teh narodih obstajali posamezniki, ki se niso strinjali s politiko svojih vlad.

Narodnoosvobodilni boj je v učbenikih iz 60-ih in 80-ih let opisan kot revolucija. Osvobodilnemu gibanju nasprotna stran na Slovenskem je označena kot kontrarevolucionarna. Interpretacija bratomorne vojne v obeh socialističnih učbenikih je črno-bela. Partizani so prikazani v skorajda idealni podobi, o njihovih slovenskih nasprotnikih pa je zapisano le malo in z izrazito negativnimi pridevniki. Sodobna učbenika obeh založb se od starejših predhodnikov razlikujeta predvsem v tem, da obravnavata osvobodilno gibanje v bolj objektivni podobi in omenjata tudi njegove slabosti in šibke točke, hkrati pa namenjata obravnavi meščanskega tabora več pozornosti in imena formacij, ki so sodelovale z okupatorji, navajata bolj korektno.

Sodobni učbeniki razkrivajo tabu teme socialističnega sistema: posnemanje sovjetskega totalitarizma v povojni izgradnji oblasti, množični povojni poboji, nasilni odvzemi premoženja, politični in zrežirani sodni procesi, kolektivizacija in z njo povezani »kulaški procesi«. Poleg tega sodobna učbenika vsebujeta tudi teme o osamosvajanju Slovenije in samostojni Sloveniji, ki v prejšnjih učbenikih nimajo mesta, ker se še niso zgodile. Če je bila v socialističnih učbenikih NOB paradna tema, ki je obsegala veliko prostora in je utemeljevala oblast vladajočega režima, pa sodobni učbeniki slovenski osamosvojitveni vojni ne namenjajo veliko prostora.

Jugoslovanska zgodovina je prikazana v učbenikih iz leta 1934, v učbenikih iz 60-ih in 80-ih let 20. stoletja, v sodobnih učbenikih pa je le še kratko omenjena. Prikaz jugoslovanske preteklosti je v učbenikih iz leta 1934 v primerjavi z drugimi izbranimi učbeniki najbolj pristranski, saj povečuje predvsem zgodovino Srbov, ostalim narodom pa namenja manj pozornosti, oziroma jih sploh ne omenja. Srbski narod v teh učbenikih nastopa kot izvoljeni narod, katerega božje poslanstvo je vojaška obramba Balkana pred neverniki, med katere sodijo predvsem Turki. Pomen in vloga Srbov in Srbije v zgodovini se povečuje in prikazuje nekritično v superlativih. Hkrati učbeniki iz leta 1934 slavijo in pozitivno vrednotijo nasilje in vojno kot najboljši način za pridobitev in ohranitev svobode. Prikazi v učbenikih, ki so nastali po drugi svetovni vojni vsebujejo bistveno manj pridevnikov in literarnih načinov opisovanja. Ugotovimo pa lahko precejšnjo terminološko zmedo v zvezi s poimenovanjem srednjeveških ljudstev. Pojmovanje Duklje kot srbske države je prevladujoče v učbeniku iz leta 1934, vendar se pojavlja tudi v prvem učbeniku iz leta 1985. Modrijanov sodobni učbenik se ogiba narodnostnemu opredeljevanju Duklje, v primeru Raške pa nedosledno navede, da je šlo za staro Srbijo. Medtem ko za srednjeveško zgodovino učbeniki uporabljajo izraz Srbi, Hrvati, pa je učbenik iz leta 1962 v tem pogledu mnogo doslednejši in govori o južnih Slovanih, prednikih Slovencev, Srbov, Hrvatov, Črnogorcev, Makedoncev in Bolgarov. V učbenikih iz 60-ih in 80-ih let so zgodovinska dejstva podana z mnogo manj literarnimi prvinami in na bolj objektivni način. Le redki so v njih opisi junaškosti in bojevitosti Srbov, kakršnih najdemo obilo v učbenikih iz leta 1934. Učbeniki iz 60-ih in 80-ih let 20. stoletja se veliko posvetijo narodnoosvobodilnemu boju v Jugoslaviji in preko tega skušajo oblikovati domoljubna čustva in pripadnost jugoslovanski državi ter utemeljiti oblast komunistične partije.

Prikaz zgodovine južnih Slovanov v izbranih učbenikih je v mnogih elementih podoben mitski predstavi o zlatem obdobju v času plemenske slovanske družbe, porazu proti močnejšim sosedom in izgubi svobode, stoletjih narodnega zatiranja, osvoboditvijo izpod tujega jarma in jugoslovansko združitvijo. Gre za štiri mite, ki jih najdemo tako v učbenikih iz leta 1934, iz 60-ih in iz 80-ih let 20. stoletja. V zvezi s slovensko zgodovino pa najdemo v teh učbenikih mit o kmečkem in podložniškem značaju Slovencev ter mit o slovenski manjvrednosti. Šele sodobni učbeniki zgodovine uspejo te mite preseči in podajajo bolj objektivno podobo preteklosti. Tudi sodobni učbeniki pa so v rabi pojmov še nedosledni in bi bilo potrebno prav s pravilno terminološko rabo v bodoče zasnovati slovensko zgodovino kot zgodovino ljudstev in civilizacij, ki so živele na ozemlju, ki nosi danes slovensko identiteto ali je ta v njem vsaj opazno navzoča. Šele na tak način bi lahko uresničili zahtevo Petra Vodopivca, po kateri bi morala biti nacionalna zgodovina zarisana iz širšega socialnega in kulturnozgodovinskega zornega kota, ne izključno kot zgodovina naroda, temveč predvsem kot zgodovina časa in prostora, v katerem so živeli naši predniki in v katerem se je šele od novejših dobe dalje postopno oblikovala, uveljavljala in nato uveljavila skupnost ljudi, ki jo imenujemo slovenski narod.¹⁴⁰⁷

¹⁴⁰⁷ VODOPIVEC, Peter (2003), Zgodovinski miti in šolska zgodovina, v: *Vloga mitov pri proučevanju slovenske zgodovine*, Ljubljana: Društvo učiteljev zgodovine Slovenije, str. 10-11.

Vsebinske in metodološke ugotovitve za izbrane sodobne slovenske in tuje učbenike

Vsebinska analiza izbranih sodobnih slovenskih in tujih učbenikov je pokazala, da so v vseh vsebine strukturirane v sklope, teme in v podteme. Prav tako vsi učbeniki največ prostora odmerjajo obravnavi 20. stoletja. Vsa ostala zgodovinska obdobja so zastopana v manjši meri, nekateri učbeniki pa določena obdobja celo izpustijo (britanski izpusti prazgodovino in antiko, francoski pa prazgodovino). Poudarek v vsebinski zasnovi tem je na svetovni oziroma obči zgodovini, ki ima prednost pred nacionalno v vseh izbranih učbenikih razen v britanskih, kjer je nacionalne zgodovine več od obče. Krajevno zgodovino vključujejo samo nemški in francoski učbeniki v zelo majhnem deležu. Slovenska učbenika obeh založb za šesti razred sta zasnovana na poseben način, kakršnega ne najdemo v nobenem od tujih učbenikov zgodovine. Gre za spoznavanje z zgodovinskimi metodami, večjimi družbenimi, gospodarskimi in kulturnimi spremembami v preteklosti in za spoznavanje etnografskega izročila. Slovenska učbenika s takšno razvrstitvijo učne snovi predstavljata nekakšno vez med predmetom spoznavanje družbe in predmetom zgodovina ter upoštevata postopen razvoj miselnih sposobnosti učencev in podaja predvsem vsebine, ki jih tudi mlajši učenci zlahka usvojijo. Zahtevnejše vsebine zlasti politične zgodovine so na tak način prihranjene za višje razrede osnovne šole, v katerih so učenci že v večji meri podkovani v znanju in sposobnostih.

Vsi izbrani učbeniki se v največji meri posvečajo politični zgodovini. **Politična zgodovina ima še vedno nesporen primat** pred vojaško, gospodarsko, družbeno, kulturno, religiozno in zgodovino vsakdanjega življenja. Še najmanj to velja za slovenske učbenike obeh založb, ki so glede zastopanosti različnih vidikov življenja v preteklosti slovenski učbeniki bolj napredni od nemških, francoskih in britanskih, saj dokaj uravnoteženo vključujejo politično, vojaško, gospodarsko, družbeno, kulturno zgodovino in zgodovino vsakdanjega življenja. V kolikor upoštevamo prizadevanja sodobne didaktike zgodovine, po katerih naj bi politična zgodovina izgubila primat v šolski zgodovini, lahko ugotovimo, da k temu v največji meri težijo prav slovenski učbeniki zgodovine.

Analiza selekcioniranih vsebin je pokazala, da so iste teme v različnih državah obravnavane različno, prefiltrirane skozi **sito nacionalnega zornega kota**. Prvo svetovno vojno prikazujejo izbrani tuji učbeniki izrazito skozi nacionalna očala, tako da si lahko nepoučen bralec vzpostavi popolnoma različno predstavo o tem, kaj se je v času prve svetovne vojne sploh dogajalo in o tem kdo je bil za vojno pravzaprav kriv. Izbrani tuji učbeniki zlasti v obravnavi druge svetovne vojne dajejo prednost dogajanju v lastni državi, čeprav sicer v večini izbranih učbenikov prevladuje obča zgodovina pred nacionalno. Oba slovenska četrtična učbenika pa dosežeta večjo objektivnost v prikazu obeh svetovnih vojn v svetovnem oziroma v evropskem merilu prav zaradi večje količine podatkov. Zato sta v smislu objektivnosti boljša od izbranih tujih učbenikov, v metodičnem smislu pa sta slabša od njih.

Raba pridevnika *naše* je posebnost slovenskih učbenikov zgodovine. Tako britanski kot tudi francoski in nemški učbeniki tega pridevnika ne uporabljajo. Medtem, ko se nekateri slovenski učbeniki na več mestih poslužujejo pojma *naši predniki* in podobnih besednih zvez, v tujih učbenikih tega pojma ne najdemo. Nedvomno gre za izraz, ki je nejasen in izraža neko svojino, za katero pa sploh ne moremo natanko vedeti, na kaj se nanaša. Prav zaradi tega bi bilo nujno, da se slovenski učbeniki v bodoče tega izraza ogibajo in ga ne uporabljajo več.

Glavna razlika med izbranimi slovenskimi in tujimi učbeniki je v poudarkih, ki jih dajejo **zgodovini religij**. Zgodovina krščanstva, judovstva in islama v tujih učbenikih dosti bolj izstopa kot to velja za slovenske učbenike. Gre za pomanjkljivost slovenskih učbenikov, ki bi jo bilo potrebno preseči zaradi ključne družbene vloge religij v mnogih zgodovinskih obdobjih. Po drugi strani pa bi morali učenci spoznati tudi dvojno naravo religij, ki hkrati pospešujejo posameznikov duhovni razvoj in vodijo v tekmovanja med religijami samimi ter v smrtonosne konflikte, pri čemer so bile tudi religije del tekmovanja za moč v družbi. Glavno sporočilo vseh prevladujočih religij pa je, da je pomembno dati miru prednost pred vojno, ker le to zagotavlja napredek človeštva. Prav s tem bi se morali tudi slovenski učenci preko zgodovine religij podrobneje seznaniti.

Vsi tuji učbeniki izpostavljajo tudi **problematiko holokavsta**, slovenska učbenika pa to tematiko komajda omenjata in ji ne pripisujeta nobenega posebnega pomena, kar je vse kritike vredno. Pri tem je potrebno zlasti upoštevati nekatera sodobna neznanstvena prizadevanja po utemeljevanju fiktivnega značaja holokavsta, zaradi česar bi se morali učenci prav pri pouku zgodovine podrobno seznaniti s problematiko genocida nad judovskim narodom v času druge svetovne vojne.

Britanski učbenik izpostavlja prikaz razvoja na **medicinskem področju** v 20. stoletju, nemški učbenik pa prikaz izkoriščanja okolja in skrbi za okolje v zgodovini. Vsebinski sklop o okolju je posebnost nemškega učbenika, vsebinski sklop o medicini pa je posebnost britanskega učbenika. Okoljevarstveni problemi so nedvomno najbolj pomembni problemi sodobne družbe in bi jih bilo potrebno izpostaviti tudi v zgodovinskih učbenikih. Izpostavitev razvoja medicine v britanskem učbeniku pa sledi hitrim spremembam na tem področju v 20. stoletju in izpostavlja etična vprašanja, ki se vzporedno s tem odpirajo. Te vsebine je možno vključevati tudi v drug šolski predmet (npr. etika in družba), zaradi česar je izjemen poudarek britanskega učbenika v tem smislu izjemen in ga ne zasledimo v nobenem drugem izbranem učbeniku.

Izbrani slovenski in francoski učbeniki v **vkjučevanju zgodovine žensk** precej zaostajajo za nemškimi in britanskimi. V tem smislu so posnemanja vredni zlasti nemški učbeniki, ki se najbolj sistematično posvetijo tej problematiki in opišejo položaj žensk različnih družbenih slojev v različnih zgodovinskih obdobjih. Gre za prikaz spreminjanja vloge in pravic žensk skozi zgodovino v različnih družbenih slojih. Izbrani britanski učbeniki pa v veliki meri vključujejo zgodovino žensk, ko gre za nacionalno zgodovino. Medtem, ko izbrani britanski učbeniki dajejo velik poudarek na prikazu vladanja Elizabete I. in dajejo tej vladarici veliko več prostora kot kateremu koli vladarju ali vladarici, slovenski učbeniki Marijo Terezijo, ki bi jo morda lahko postavili ob bok Elizabeti I. kar zadeva slovenski prostor, obravnavajo le v okviru ene same teme, v kateri vladarica niti ne igra glavne vloge. V mnogih temah obravnava tretji britanski učbenik tudi boj žensk Britanije za volilno pravico, slovenski učbeniki pa le bežno omenijo kdaj so ženske na Slovenskem prvič volile oziroma dobile splošno volilno pravico. Namesto boja žensk na Slovenskem za politične pravice omenja Modrijanov tretji učbenik coprnice in čarovnice, pri čemer preganjanja coprništva jasno in nedvoumno ne obsodi. V tem smislu bi bilo možno slovenske učbenike še precej izboljšati, hkrati pa je potrebno pohvaliti kratek pregled spreminjanja položaja žensk v zgodovini, ki ga najdemo v prvem učbeniku DZS. Ta pregled se lahko primerja s predstavitvami življenja in položaja žensk v zgodovini, kot ga najdemo v izbranih nemških učbenikih. Poudariti pa je še potrebno, da izbrani francoski učbeniki le izjemoma vključujejo podatke iz življenja žensk v preteklosti in da v tem smislu zaostajajo tudi za slovenskimi.

Primerjava zunanje strukture izbranih sodobnih slovenskih in tujih učbenikov zgodovine za osnovno šolo je pokazala, da se izbrani slovenski učbeniki ponašajo s spretno in domiselno izdelanimi naslovnici. Pri učbenikih založbe Modrijan je pohvale vredna zlasti grafična zasnova naslovnice in njihova pripovedna izraznost, pri učbenikih založbe DZS pa njihov skupni naslov *Koraki v času*, ki je tudi grafično izražen. Domiselni naslov učbenikov najdemo še v nemških učbenikih – Časovno potovanje. Grafična zasnova naslovnice pa je pohvale vredna še pri britanskih učbenikih. Vsi izbrani slovenski in tuji učbeniki zgodovine razpolagajo s kvalitetno likovno opremo in so natisnjeni v barvah, s poudarjenimi naslovi vsebinskih sklopov, tem in podtem.

Slovenski sodobni učbeniki so v grafični zasnovi še najbolj podobni nemškemu učbeniku. Tako kot nemški učbeniki se tudi Modrijanovi učbeniki poslužujejo nekaterih grafičnih znakov za označitev posamezne rubrike. V ozadju večinoma prevladuje bela barva tako v slovenskih kot tudi v nemških učbenikih. Francoski in britanski učbeniki so dosti bolj pisani na prvi pogled in zaradi tega za nevjajenega bralca tudi malo manj pregledni, po drugi strani pa bolj pestri in zanimivi, kar zlasti velja za britanske učbenike. Posebnost britanskih učbenikov je spretnost v povezovanju pisane besede in slikovnih predstavitev.

Tudi v tem smislu izbrani slovenski učbeniki v ničemer ne zaostajajo za izbranimi tujimi učbeniki. V likovni opremi so še najbolj podobni izbranim nemškim učbenikom, ki prav z likovno opremo dosegajo veliko preglednost in sistematičnost vseh učbeniških elementov. Izbrani britanski učbeniki zlasti založbe Collins se od drugih izbranih učbenikov razlikujejo po velikih količinah skic, zaradi katerih dajejo vtis lahкотnosti in igrivosti. V slikovnem gradivu ostali izbrani učbeniki tako slovenski kot tuji dajejo prednost fotografijam pred skicami in na tak način delujejo bolj resno. Hkrati fotografsko gradivo daje v večji meri občutek, da so se stvari, o katerem priča, tudi v resnici zgodile in niso samo predmet morebitne virtualne resničnosti. Množica skic v britanskih učbenikih je tako dvorezna, saj po eni strani dosega učinek boljše predstaviteljivosti, nazornosti in je bolj privlačna za oko; po drugi strani pa množica skic učinkuje podobno kot risani filmi na televiziji, ki z resničnostjo navadno nimajo nobene zveze in predstavljajo fiktivni svet. Francoski učbeniki pa vključujejo veliko število različnih kvadratkov z rubrikami, zaradi česar so manj pregledni od ostalih učbenikov.

Notranja struktura izbranih sodobnih učbenikov zgodovine za osnovno šolo se v marsičem razlikuje in ni enotna. Najbolj izvirno so v notranji strukturi zastavljeni izbrani britanski učbeniki založbe Collins (2., 3. in 4. britanski učbenik) in prvi nemški učbenik.

Pripovedni teksti se v učbenikih pojavljajo v različnih oblikah. Poleg klasičnega tekstualnega besedila najdemo v izbranih učbenikih še miselne vzorce, vsebine v obliki stripa, slovarček pojmov, odlomke iz zgodovinskih virov, literarnih del ali religiozних knjig, bralni kotichek s predstavitevjo zanimive literature za nadaljnje branje, internetne naslove za nadaljnje iskanje informacij, seznam pojmov, imen, pisnih in slikovnih virov. Povzetkov ne najdemo v nobenem od izbranih sodobnih učbenikov zgodovine. Nekatere teme v izbranih učbenikih so specializirane za posamezno obliko dejavnosti, ki jo zahtevajo od učencev. Britanski učbeniki podajajo pripovedne tekste na izjemno zanimiv način, s katerim razbijejo monotonost pripovednega teksta in ga zreducirajo na najmanjši možen obseg. Takšna zasnova učbenika namreč zahteva od učencev in učiteljev, da se učijo pri pouku, ker je domače učenje iz takšnih učbenikov otežkočeno, saj je nujna učiteljeva dodatna razlaga za optimalen uspeh učenja. S svojo domiselno zasnovo predstavljajo britanski učbeniki poseben izziv tako za učitelje kot za učence in omogočajo učenje na prijeten in hiter način. Med izbranimi nemškimi učbeniki je

posnemanja vreden predvsem prvi učbenik, ki je najbolj moderno zasnovan tako v metodološkem, kakor tudi v vsebinskem smislu.

V izbranih sodobnih učbenikih imajo **historične karte** različno funkcijo: lahko služijo kot vir novih informacij o značilnostih prostora v preteklosti, lahko pa so namenjene samostojnemu delu učencev, ki jih analizirajo, vrednotijo in primerjajo med seboj, da bi sami prišli do novih zaključkov o dogajanju v preteklosti. V zvezi s tem so pomembne tudi neme karte, ki pa jih najdemo le v francoskih učbenikih v rubrikah z vajami na koncu vsebinskih sklopov. Izbrani britanski učbeniki ponujajo najbolj domiselne historične karte, ki vključujejo tudi skice in kratke tekste ter kot take predstavljajo večji del nekaterih tem. V teh temah je karta torej v središču vsebinske predstavitve, vsi ostali elementi so vezani na samo karto. Historične karte se v sodobnih učbenikih v največji meri uporabljajo za prikazovanje političnih sprememb, vse ostale spremembe so prikazane v manjši meri. Najbolj pogoste so historične karte Evrope in karte, ki se navezujejo na čas od leta 1914 do 2004. To velja za večino obdelanih učbenikov. Po historičnih kartah sodeč je zgodovina v slovenskih, britanskih, francoskih in nemških učbenikih še vedno pretežno evropocentrična in spremlja predvsem spremembe na političnem področju v tem delu sveta ter jim daje prednost celo pred nacionalno zgodovino.

Dokumentarnih realističnih slik in fotografij najdemo najmanj v izbranih britanskih učbenikih zgodovine, ki dajejo prednost slikovnim rekonstrukcijam in drugim domišljjskim oblikam slikovnega prikazovanja pred realističnimi slikami. Vsi ostali učbeniki dajejo prednost resničnim dokumentarnim fotografijam pred skicami in slikovnimi rekonstrukcijami ter vzbujajo občutek resnosti in večje prepričljivosti. Poudarek na realističnih slikah je pomemben tudi zato, da učenci lažje ločijo med resničnim in fiktivnim v življenju. Po drugi strani pa so v nekaterih primerih shematske rekonstrukcije nujno potrebne za boljše miselne predstave o preteklosti.

Francoski učbeniki podajajo veliko fotografij umetniških del iz najrazličnejših zgodovinskih obdobj, kar je tudi njihova posebnost. Tudi vsi drugi učbeniki vsebujejo fotografije umetniških del in portretov vendar v veliko manjši meri kot to velja za francoski učbenik. V izbranih sodobnih učbenikih najdemo tudi karikature, ki predstavljajo pomembno popestritev in vnos humornih elementov. Zlasti francoski učbeniki vključujejo veliko karikatur povzetih iz časopisov, ki so izšli v zgodovinskem obdobju katerega opisujejo. Francoski učbeniki in učbeniki DZS (razen drugega učbenika DZS) so zasnovani tako, da slikovno gradivo spremljajo naloge, ki zahtevajo ponekod analitično obdelavo slikovnega gradiva, drugod pa razmislek o dogodkih na podlagi katerih je slikovno gradivo nastalo. Slike niso več samo v funkciji prikazovanja, ampak imajo funkcijo dokazovanja in spodbujanja miselnih procesov. Na ta način slike same postanejo vir novih informacij in niso več le v vlogi potrjevanja informacij, ki so že vsebovane v tekstovnem gradivu. Učenci fotografije aktivno uporabljajo, ne da bi jih zgolj opazovali, zaradi česar se učinek učenja poveča. Gre za sistem, ki ustreza načelom sodobne didaktike in je posnemanja vreden.

Slikovne rekonstrukcije se največ pojavljajo v britanskih učbenikih založbe Collins, ki so vir kreativnih pristopov k slikovnemu prikazovanju. V njih so teksti na domiseln način združeni s slikovnimi predstavitvami, zlasti s shematskimi skicami, zaradi česar so ti učbeniki najbolj privlačni za pogled. Ostali učbeniki se slikovnih rekonstrukcij poslužujejo na tistih mestih, kjer so realistične slike in fotografije nedostopne in tam, kjer slikovna rekonstrukcija bistveno pripomore k boljši predstavljivosti. Posebnost nekaterih tujih učbenikov so stripovske predstavitve določenih tem. Gre za domiseln pristop k podajanju teoretičnih vsebin, ki združuje besedilo in slikovno upodobitev ter na ta način popestri učenje. Poudarek

na realističnih slikah, ki ga najdemo v izbranih slovenskih, francoskih in nemških učbenikih, je pomemben zato, da učenci lažje ločijo med resničnim in fiktivnim v življenju. Le preko vključevanja realističnih slik in fotografij učenci spoznajo, da se je to, kar se učijo, tudi v resnici zgodilo. Današnja mladina je namreč v veliki meri izpostavljena virtualni resničnosti v obliki računalniških igrice, fiksijskih filmov in nadaljevanj, zaradi česar bi morala prav v šoli dobiti jasne vzvode za ločevanje domišljjskega sveta od resničnosti. Po drugi strani pa je potrebno dodati, da so tudi slikovne rekonstrukcije in časovni trakovi pomemben element učbenikov, saj le preko njih učenci razvijejo določene predstave o času in preteklosti, ker je za določeno vsebinsko področje realistično gradivo izjemno redko ali pa ga sploh ni, pisani tekst pa ne učinkuje vedno tako močno kot slikovno gradivo. Oba sistema, tako britanski, ki poudarja skico pred fotografijami, kakor tudi ostali, ki temeljijo na realističnih fotografijah, imata svoje prednosti in slabosti, zato je pomembno, da lahko učitelji in učenci izbirajo med različnimi učbeniki.

Abstraktne shematske slike in diagrami so v največji meri prisotne v izbranih slovenskih in tujih učbenikih, ki obravnavajo obdobje 20. stoletja. Ti prikazi so narejeni v barvah in se nanašajo na prikaz družbe ali družbenih razmerij v posameznih obdobjih, časovnih trakov, organizacijskih shem, grafičnih prikazov demografskih in gospodarskih podatkov. Mnogi od izbranih sodobnih učbenikov se poslužujejo časovnih trakov za predstavitev dogajanj v preteklosti.

Izbrani slovenski učbeniki založbe DZS (razen drugeda učbenika DZS), francoski in nemški učbeniki se v metodološki zasnovi uvrščajo med tako imenovane delovne učbenike, v katerih **naloge in vaje** obsegajo tudi do polovico celotnega učbeniškega besedila, medtem ko učbeniki britanske založbe Collins in slovenske Modrijan vključujejo manj vprašanj in nalog. Največ vprašanj najdemo v britanskemu učbeniku založbe Heinemann (prvi britanski učbenik), kjer pa preveliko število vprašanj vzbuja dolgočasje in nezainteresiranost. Pri vsem ne smemo prezreti, da nekatere založbe poleg učbenikov izdajajo tudi delovne zvezke ali vaje.

Vsi izbrani učbeniki vključujejo kvaliteten barvni tisk, grafikone, historične karte (med katerimi prevladujejo tiste, ki obravnavajo politično zgodovino), rubriko za vprašanja in naloge, naloge za delo s slikovnim gradivom in s historičnimi kartami ter kazalo. Nobeden od izbranih učbenikov pa ne vključuje povzetkov in kronoloških tablic. Posebnost britanskih učbenikov založbe Collins so številni zanimivo zasnovani miselni vzorci, ki se odlikujejo s pestrimi barvami in pripovedno zasnovanimi upodobitvami. Posebnost nemških učbenikov založbe Klett pa so **družabne igre, projektno delo, bralni kotiček in internetni naslovi za nadaljnje delo učencev**. Gre za elemente, ki zahtevajo aktivno delo učencev in na igriv način vodijo skozi proces učenja in pridobivanja novih spretnosti. Hkrati pa se preko tega učenci naučijo sami iskati informacije, jih selekcionirati, izbrati, analizirati in razumeti, oblikovati svoje mnenje ter v skladu s tem načrtovati svoje ravnanje. Učbeniki na tak način ključno prispevajo k razvoju funkcionalne pismenosti pri učencih. Bralni kotiček vključuje predstavitev zanimive literature, kar naj bi učence spodbujalo k nadaljnjemu branju. V nemških učbenikih in slovenskih Modrijanovih učbenikih so pohvale vredne tudi domiselne grafične oznake za rubrike.

Predlogi za izboljšanje učbenikov

Primerjava vsebinske in metodološke zasnove sodobnih izbranih učbenikov zgodovine za osnovno šolo je pokazala, da slovenski učbeniki ne zaostajajo za tujimi učbeniki zgodovine.

Slovenski učbeniki vključujejo tudi nekatere elemente, ki jih v ostalih izbranih učbenikih ne najdemo in so posnemanja vredni. Hkrati pa bi se dalo slovenske učbenike še izboljšati z vnašanjem nekaterih elementov, ki jih zasledimo v nekaterih tujih učbenikih. V želji, da bi raziskava vplivala na bolj kvalitetno pisanje sodobnih osnovnošolskih učbenikov zgodovine na Slovenskem in njihovo večjo usklajenost s sodobnimi angleškimi, francoskimi in nemškimi osnovnošolskimi učbeniki zgodovine zlasti v smislu kvalitete tako na vsebinski kakor tudi na metodološki ravni, podajam nekatere predloge za bodoče pisce in oblikovalce učbenikov.

Vsebinska analiza je pokazala na naslednje pozitivne elemente v učbenikih:

- sistem kratkih tem na dveh sosednjih straneh, ki ju lahko hkrati prebiramo,
- dve sosednji strani za naslov vsebinskega sklopa s primerno slikovno upodobitvijo vsebine sklopa,
- problematizacija zgodovinske znanosti in kritična obravnava njenih metod dela,
- naslovi tem v obliki vprašanj,
- vključevanje vseh zgodovinskih obdobj, s poudarkom na novejši zgodovini, ki sega do sodobnosti,
- uravnoteženo vključevanje vsebin politične, vojaške, gospodarske, družbene, kulturne in zgodovine religij ter vsakdanjega življenja,
- vključevanje zgodovine marginaliziranih družbenih skupin kot so ženske, otroci, mladina in sistematično spremljanje njihovih pravic in družbenega položaja skozi različna družbena obdobja,
- zgodovina žensk, ki upošteva, da ženske niso enotna družbena skupina,
- vključevanje vsebin s področja varovanja okolja in zgodovine okolja ter človekovega odnosa do njega,
- poudarjena obravnava primerov kot so holokavst (s predstavitev fotografij, ki dokumentirajo množično uničevanje), razvoj medicine v 20. stoletju in etična vprašanja, ki jih prinaša,
- izogibanje pridevniku naše,
- slovenska nacionalna zgodovina in z njo povezana terminologija, ki ustreza dognanjem sodobne historiografije na tem področju.

Pozitivni elementi učbenikov, ki izvirajo iz metodološke analize, so:

- enotna grafična in likovna zasnova zbirke učbenikov za različne razrede,
- domiselni skupni naslov zbirke učbenikov,
- grafični znaki za določene rubrike v učbeniku, npr. za slovarček pojmov, vprašanja, projektno delo itd.,
- miselni vzorci,
- vsebine v obliki stripa,
- domiselne historične karte, ki vključujejo obilo slikovnih elementov,
- bogato in domiselno oblikovano slikovno gradivo,
- navodila za projektno delo, pri katerem učenci izdelujejo izdelke, kot so: kuhana hrana, kakršno so jedli predniki, stenski časopis, kruh pečen na starinski način, izdelava družinskega drevesa, poizvedba o ostankih določenega časa preteklosti v domačem kraju itd.,
- posebne teme z nalogami za delo s slikovnim gradivom in historičnimi kartami, nemimi kartami itd.,
- bralni kotiček s fotografijami knjig in kratkimi predstavitvami vsebine za nadaljnje branje zgodovinskega čtiva,

- internetni naslovi, naslovi knjig, naslovi organizacij, kjer lahko učenci najdejo dodatne informacije o vsebini,
- slovarček pojmov znotraj posameznih tem,
- bogato slikovno gradivo v kvalitetnih barvah,
- odlomki iz zgodovinskih virov ali drugih del,
- časovni trakovi v naslovnih vsebinskih sklopih,
- časovni trak v zadnji knjigi, ki predstavlja pregled celotne zgodovine,
- družabne igre v poglavjih na koncu vsebinskih sklopih za ponovitev snovi,
- pravnje število nalog in vprašanj znotraj poglavij,
- seznam virov in literature na koncu učbenika,
- kazalo vsebine v barvnih okencih na začetku učbenika.

Ker idealnega učbenika ni možno izdelati za vse učence, saj imajo učenci različne stile učenja, učitelji pa različne načine poučevanja, bi morali razpolagati z različno metodološko zasnovanimi učbeniki, tako da bi bil možen izbor med učbeniki, ki poudarjajo vidno komponento (živahne barve, bogato in pestro slikovno gradivo, miselni vzorci), ter med bolj umirjenimi učbeniki, ki so morda za nekatere bralce zaradi manjše nasičenosti z različnimi slikovnimi elementi tudi bolj pregledni. Izbrani slovenski sodobni učbeniki obeh založb se uvrščajo med slednje, primere prvih pa najdemo med nekaterimi tujimi učbeniki.

Ideologizacija zgodovine v učbenikih

Vsebinska analiza slovenskih učbenikov zgodovine je pokazala, da se ideologizacija zgodovine v učbenikih udejanja na več načinov. Prvi način je selekcija historiografskega materiala, v katero so zaradi omejenega obsega učbenikov prisiljeni vsi avtorji. Ti v učbenikih prikažejo tisti del zgodovinskega dogajanja, za katerega smatrajo, da je pomemben za vzgojo mladostnikov v vzorne državljane, ostalo zgodovinsko snov pa ignorirajo in dajejo vtis, da sploh ne obstoji. Tako učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja prezrejo socialno zgodovino, zgodovino narodov, tehnološki razvoj, zgodovino žensk in še mnoga druga področja, na katerih so se v 19. stoletju odvijale pomembne spremembe, v ospredje pa postavijo zgodovino vladarjev in vojn ter dajejo vtis, da je monarhični sistem vladanja edini pravilen in v dobro človeštva. Na ta način učbeniki zgodovino popolnoma popačijo, ne da bi zapisali karkoli, kar ne bi ustrezalo zgodovinski resnici. Podobno ravna tudi učbeniki iz leta 1934, ki v ospredje postavljajo predvsem zgodovinske dogodke srbskega naroda, dogodke ostalih narodov pa marginalizirajo in ustvarjajo vtis, da je edino zgodovina srbskega naroda dovolj veličastna, da se jo zapiše v šolski učbenik. Učbeniki iz socialističnega obdobja v ospredje postavljajo predvsem nižje družbene sloje in revolucionarna dogajanja ter tiste zgodovinske dogodke, ki ustrezajo marksistični shemi progresivnega družbenega razvoja od razrednih družb v brezrazredne družbe. Selekcija historiografskega materiala nujno vodi tudi v poenostavljanje kompleksnosti zgodovinskih dogodkov, kar še dodatno povečuje ideološki učinek učbeniških vsebin.

Ideologizacija zgodovine v učbenikih poteka tudi z rabo določene terminologije. Analize terminologije v izbranih učbenikih zgodovine je pokazala, da so se terminološko učbeniki v času od konca 19. do začetka 21. stoletja močno spreminjali. Terminološke spremembe pa so v največji meri odraz družbenih sprememb. Družbene spremembe so namreč v določeni meri uvajale tudi nove termine, ki so bili povezani z novim pojmovanjem sveta in pojavov v njem ter z ozaveščanjem dogajanj, ki so bila pred tem prezrta. V tem smislu v največji meri izstopa

socialistično obdobje, ki je prineslo novo marksistično terminologijo v zgodovinske učbenike in se je pri tem naslanjalo predvsem na marksistični pogled na družbena dogajanja. Močno odstopajo tudi učbeniki iz 80-ih let 19. stoletja, za katere je nasploh značilen precej drugačen jezik kot to velja za kasnejše in odraža predvsem spoštovanje monarhičnih vrednot ter preziranje prevratniških družbenih pojavov, v katerih je bil monarhični princip ogrožen.

Vendar se učbeniki ne ustavijo samo pri opisanih mehanizmih ideologizacije vsebin. Poleg selekcije zgodovinskega materiala in ideološko obarvane terminologije vključujejo še druge elemente, s katerim ideologizirajo šolsko zgodovino. Gre za vključevanje mitov, pripovedk, pravljič, literarnih opisov posameznih osebnosti ali družbenih skupin, ki s samo zgodovinsko znanostjo nimajo nobene zveze, pa vendar jih učbeniki zgodovine prikazujejo kot zgodovinska dejstva. Število teh literarnih elementov je začelo v učbenikih upadati šele v 60-ih letih 20. stoletja in jih najmanj najdemo prav v sodobnih učbenikih. Ti se zdijo najmanj ideološko obremenjeni, vendar je zasledovati ideologijo v učbenikih časa, katerega živimo, v veliki meri dvomljivo početje, saj ideologija deluje prav zato, ker je skrita in očem sodobnikov nedostopna. Ko ideologijo razkrinkamo, izgubi svojo moč in preneha učinkovati na sodobnike. Prav na tej točki se odpirajo vrata prihodnjim raziskovalcem, ki bodo drugače gledali na današnji čas in na učbenike tega obdobja.

Viri in literatura

Viri

Učbeniki

Učbeniki iz obdobja Avstro-Ogrske:

1. JESENKO, Janez (1883), *Občna zgodovina. Prvi del: Stari vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna.
2. JESENKO, Janez (1886), *Občna zgodovina. Drugi del: Srednji vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna.
3. JESENKO, Janez (1886), *Občna zgodovina. Tretji del: Novi vek*, Ljubljana: Narodna tiskarna.

Učbeniki iz obdobja Kraljevine SHS in Kraljevine Jugoslavije:

4. MELIK, Anton, OROŽEN, Janko (1928), *Zgodovina Srbov, Hrvatov in Slovencev za nižje razrede srednjih in njim sorodnih šol, I. del*, Ljubljana: Jugoslovanska knjigarna.
5. MELIK, Anton, OROŽEN, Janko (1929), *Zgodovina Jugoslovanov za nižje razrede srednjih in njim sorodnih šol, II. del*, Ljubljana: Jugoslovanska knjigarna.
6. BRINAR, Josip (1927), *Zgodovina za meščanske šole. Stari in srednji vek*, Ljubljana: Jugoslovanska knjigarna.
7. BRINAR, Josip (1922), *Zgodovina za meščanske šole. Novi vek*, Ljubljana: Jugoslovanska knjigarna.
8. POPOVIČ, Vasilij, ANTIČ, Trajko (1934), *Zgodovina starega veka: za I. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta.
9. POPOVIČ, Vasilij, ANTIČ, Trajko (1934), *Zgodovina srednjega veka za II. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta.
10. POPOVIČ, Vasilij, ANTIČ, Trajko (1934), *Zgodovina novega veka za III. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta.
11. POPOVIČ, Vasilij, ANTIČ, Trajko (1934), *Pregled kulturne in gospodarske zgodovine: obče in jugoslovanske: za IV. razred meščanskih šol*, Beograd: Narodna Prosveta.

Učbeniki iz obdobja socialistične Jugoslavije:

12. MIŠULIN, Aleksandr Vasilevič (1946), *Zgodovina starega veka*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.
13. KOSMINSKI, Evgenij Aleksevič (1948), *Zgodovina srednjega veka*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.
14. JEFIMOV, Aleksej Vladimirovič (1948), *Zgodovina novega veka 1789-1870*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.
15. GALKIN, I.S. idr. (1947), *Zgodovina novega veka 1870-1918*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.
16. METELKO, Antonija (1962), *Zgodovina za šesti razred osnovne šole*, Ljubljana: Zavod za napredek šolstva LRS.
17. GROBELNIK, Ivan (1963), *Zgodovina za sedmi razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.
18. ŠKERL, France (1966), *Zgodovina za osmi razred osnovnih šol*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.
19. BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1985), *Zgodovina za 6. razred*, Ljubljana: DZS.
20. GESTRIN, Ferdo & MELIK, Vasilij (1986), *Zgodovina za 7. razred*, Ljubljana: DZS.
21. BOŽIČ, Branko & WEBER, Tomaž (1990), *Zgodovina za 8. razred*, Ljubljana: DZS.

Učbeniki iz obdobja samostojne Republike Slovenije:

22. RODE, Marjan, TAWITIAN, Elissa (2004), *Prvi koraki v preteklost. Učbenik za 6. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: DZS.
23. JANŠA-ZORN, Olga, MIHELIC, Darja (2004), *Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke*, Ljubljana: DZS.
24. CVIRN, Janez, HRIBERŠEK, Elizabeta B., STUDEN, Andrej (2004), *Novi vek. Zgodovina za 8. razred devetletke*, Ljubljana: DZS.
25. DOLENC, Ervin, GABRIČ, Aleš, RODE, Marjan (2003), *20. stoletje. Zgodovina za 8. razred osemletke in 9. razred devetletke*, Ljubljana: DZS.
26. ZORN, JANŠA Olga, KASTELIC, Ana, ŠKRABA, Gabrijela (2004), *Spoznavajmo zgodovino. Zgodovina za 6. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan.
27. SIMONIČ, MERVIC Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan.
28. ŽVANUT, Maja & VODOPIVEC, Peter (2004), *Vzpon meščanstva. Zgodovina za 7. razred osnovne šole, zgodovina za 8. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan.
29. KERN, Ana Nuša, NEČAK, Dušan, REPE, Božo (2003), *Naše stoletje. Zgodovina za 8. razred osnovne šole. Zgodovina za 9. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan.

Sodobni britanski učbeniki osnovnošolske zgodovine:

30. KIDD, Judith, REES, Rosemary, TUDOR, Ruth (2000), *Life in Medieval Times*, London: Heinemann.
31. WRENN, Andrew (2002), *Presenting the Past. Britain 1500-1750*, London: Collins.
32. GREY, Paul, LITTLE, Rosemarie (2002), *Presenting the Past. Britain 1750-1900*, London: Collins.
33. SPAREY, Elizabeth, WORALL, Keith, JOHNSON, Sue (2003), *Presenting the Past. The modern World*, London: Collins.

Sodobni francoski učbeniki osnovnošolske zgodovine:

34. BARTOLI, Jacques idr. (2004), *Histoire-Géographie 6ème, Livre de l'élève*, Paris: Hatier.
35. DOUBLET, Frédéric, CASA, Michel (2001), *Histoire-géographie 5e*, Paris: Magnard.
36. CAROL, Anne idr. (2002), *Histoire-géographie 4ème, Livre de l'élève*, Paris: Hatier.
37. BERNIER, M., CHAMPIGNY, D., LOUBES, O. (2003), *Histoire-géographie 3e, Livre de l'élève*, Paris: Nathan.

Sodobni nemški učbeniki osnovnošolske zgodovine:

38. CHRISTOFFER, Sven idr. (2004), *Zeitreise 1. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.
39. FLUES, Heiner idr. (2001), *Zeitreise 2. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.
40. EPKENHANS, Michael idr. (2004), *Zeitreise 3. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.
41. FLUES, Heiner idr. (2004), *Zeitreise 4. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.

Učno gradivo

Učno gradivo iz obdobja Avstro-Ogrske:

42. APIH, Josip, POTOČNIK, Matevž (1902), *Zbirka učne snovi za pouk v realijah na ljudskih šolah. Pomožne knjige za ljudsko-šolske učitelje, Prvi snopič*, Ljubljana: Slovenska šolska matica.
43. APIH, Josip, POTOČNIK, Matevž (1903), *Zbirka učne snovi za pouk v realijah na ljudskih šolah. Pomožne knjige za ljudsko-šolske učitelje, Drugi snopič*, Ljubljana: Slovenska šolska matica.
44. APIH, Josip, (1904), *Zbirka učne snovi za pouk v realijah na ljudskih šolah. Pomožne knjige za ljudsko-šolske učitelje, Tretji snopič*, Ljubljana: Slovenska šolska matica.
45. APIH, Josip, (1905), *Zbirka učne snovi za pouk v realijah na ljudskih šolah. Pomožne knjige za ljudsko-šolske učitelje, Četrty snopič*, Ljubljana: Slovenska šolska matica.
46. APIH, Josip, POTOČNIK, Matevž (1906), *Zbirka učne snovi za pouk v realijah na ljudskih šolah. Pomožne knjige za ljudsko-šolske učitelje, Peti snopič*, Ljubljana: Slovenska šolska matica.
47. POTOČNIK, Matevž (1906), *Zbirka učne snovi za pouk v realijah na ljudskih šolah. Pomožne knjige za ljudsko-šolske učitelje, Šesti snopič*, Ljubljana: Slovenska šolska matica.
48. BRINAR, Josip (1909), *Zgodovina za meščanske šole*, Ljubljana: Katoliška tiskarna.
49. BRINAR, Josip (1914), *Zgodovinski zapiski za obče ljudske šole*, Postojna: Maks Šeber.

Učno gradivo iz obdobja Kraljevine Jugoslavije:

50. POLÁK, Janko Evangelist (1932), *Zgodovina za učence III. razreda osnovnih šol*, Ljubljana: Učiteljska tiskarna.
51. PROSENC, Živojin (1938), *Slovenska nacionalna čitanka*, Ljubljana: Založba Slovenija.
52. PROSENC, Živojin (1939), *Slovenska nacionalna čitanka*, Ljubljana: Založba Slovenija.
53. NERAT, Anton (1924), *Zgodovinska čitanka namenjena učencem višje stopnje osnovnih šol*, Ljubljana: Učiteljska tiskarna.

Učno gradivo iz obdobja socialistične Jugoslavije:

54. PEČNIK, Marija, POGAČNIK, Janko, ROŠ, Fran (1952), *Zgodovina za osnovne šole*, Ljubljana: DZS.
55. GESTRIN, Ferdo, KOS, Milko, MELIK, Vasilij (1985), *Zgodovinska čitanka 6*, Ljubljana: DZS.
56. GESTRIN, Ferdo & MELIK, Vasilij (1990), *Zgodovinska čitanka 7*, Ljubljana: DZS.
57. ZADNIK, Štefka & KRIŽNAR, Ivan (1987), *Zgodovinska čitanka 8*, Ljubljana: DZS.
58. LUČIĆ, Josip & DRAŠKOVIČ, Blagota (1988), *Zgodovinski atlas za osnovno šolo*, Ljubljana: DZS.
59. WEBER, Tomaž (1968), *Vaje iz zgodovine. 6. razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.
60. GROBELNIK, Ivan (1968), *Vaje iz zgodovine. 7. razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.
61. WEBER, Tomaž (1969), *Vaje iz zgodovine. 8. razred osnovne šole*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.
62. WEBER, Tomaž (1985), *Zgodovina 6: Vaje*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.
63. WEBER, Tomaž (1986), *Zgodovina 7: Vaje*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.
64. WEBER, Tomaž (1987), *Zgodovina 8: Vaje*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Učno gradivo iz obdobja samostojne Republike Slovenije:

65. ZORN, JANŠA Olga, KASTELIC, Ana, ŠKRABA, Gabrijela (2004), *Spoznajmo zgodovino: zgodovina za 6. razred devetletne osnovne šole. Delovni zvezek*, Ljubljana: Modrijan.
66. ŠIMONIČ, MERVIC Karmen (2004), *Stari svet: zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole. Delovni zvezek*, Ljubljana: Modrijan.
67. ŠKRABA, Gabrijela (2004), *Vzpon meščanstva: zgodovina za 8. razred devetletne osnovne šole. Delovni zvezek*, Ljubljana: Modrijan.
68. KERN, Ana Nuša (2004), *Naše stoletje: zgodovina za 8. razred osnovne šole, zgodovina za 9. razred devetletne osnovne šole. Delovni zvezek*, Ljubljana: Modrijan.
69. KASTELIC, Zlata, LAVBIČ-SAJE, Zvonka, WEIS, Ksenja (2004), *Zgodovinski atlas za osnovno šolo*, Ljubljana: DZS.

Sodobno nemško učno gradivo:

70. BERGEN, Christian idr. (2004), *Zeitreise, Lehrerbegleitheft, multimedial*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.
71. CHRISTOFFER, Sven idr. (2004), *Zeitreise 1. Schülerarbeitsheft*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.
72. CHRISTOFFER, Sven idr. (2004), *Zeitreise 1. Lehrerhandreichungen*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.
73. FLUES, Heiner idr. (2003), *Zeitreise 2. Lehrerband mit Kopiervorlagen*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.
74. EPKENHANS, Michael idr. (2004), *Zeitreise 3. Lehrerband mit Kopiervorlagen*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.

Učni načrti

75. *Lehrgang für den Unterricht an den Volksschulen in Krain*, Landesschulrat für Krain, Laibach, 1879.
76. *Lehrplan einer achtclassigen Volksschule, an welcher die zweite Landessprache als obligater Lehrgegenstand wird. Učni načrt osemrazredne ljudske šole, v kateri se drugi deželni i jezik poučuje kot obvezen učni predmet*, Ministerium für Cultus und Unterricht, Laibach, 1901.
77. *Učni načrt za I., II., III. in IV. razred vseh osnovnih šol v Kraljevini Srbov, Hrvatov in Slovencev*, Ministrstvo prosvete Kraljevine Srbov, Hrvatov in Slovencev, Beograd, 1926.
78. *Začasni učni načrt in program za višjo narodno šolo v kraljevini Jugoslaviji*, Učiteljska tiskarna v Ljubljani, Ljubljana, 1932.
79. *Učni načrt za osnovne šole v Kraljevini Jugoslaviji*, Učiteljska tiskarna v Ljubljani, Ljubljana, 1933.
80. DOLGAN, Josip & VRANC, E. (1937), *Podrobni učni načrt za ljudske šole*, Ljubljana: Jugoslovanska knjigarna.
81. *Začasni učni načrt za 1.2.3. in 4. razred nižje osnovne šole in za 1.2.3. in 4. razred višje osnovne šole*, Predsedstvo SNOS, Odsek za prosveto – Oddelek za šolstvo, na položaju, 1944.
82. *Učni načrt za prve štiri razrede osnovnih šol*, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1946.
83. *Začasni učni načrt za višje osnovne šole*, Ministrstvo za prosveto LRS, DZS, Ljubljana, 1946.

84. Učni načrt za višje razrede osnovne šole za šolsko leto 1947/48, v: *Vestnik Ministrstva za prosveto Ljudske republike Slovenije*, 1947, št. 11, str. 8-10.
85. *Učni načrt za osnovne šole, nižje razrede sedemletk in višje osnovne šole*, Ministrstvo za prosveto LRS, Ljubljana, 1948.
86. *Učni načrt za osnovne šole*, Ministrstvo za prosveto LRS, Ljubljana, 1950.
87. *Učni načrt za štirirazredno nižjo gimnazijo*, Ministrstvo za prosveto LRS, Ljubljana, 1951.
88. Začasni učni načrt za osnovne šole, *Objave Sveta za prosveto in kulturo LRS*, 1953, št. 6, str. 2-7.
89. *Učni načrt za nižje razrede gimnazij in višje razrede osnovnih šol*, Svet za prosveto in kulturo LRS, Ljubljana, 1954.
90. *Začasni učni načrt za IV. in V. razred osnovne šole v LR Sloveniji*, Svet za šolstvo LRS, Ljubljana, 1958.
91. Osnove predmetnika in učnega načrta za osnovne šole, *Objave Sveta za šolstvo LRS, Sveta za kulturo in prosveto LRS, Sveta za znanost LRS, Zavoda za proučevanje šolstva LRS*, posebna izdaja, 1959.
92. Predmetnik in učni načrt za VI., VII. in VIII. razred osnovne šole v LR Sloveniji, *Objave*, Svet za šolstvo, Svet za kulturo in prosveto LRS, Svet za znanost LRS, Zavod za proučevanje šolstva LRS, Ljubljana, 1960, št. 4.
93. *Predmetnik in učni načrt za osnovne šole*, Zavod za napredek šolstva LR Slovenije, DZS, Ljubljana, 1962.
94. Predmetnik in učni načrt za osnovno šolo, *Objave*, Republiški Sekretariat za prosveto in kulturo SRS, Ljubljana, 1966.
95. LUŽNIK, Miro (1973), *Osnovna šola. Vsebina vzgojno izobraževalnega dela*, Ljubljana: Zavod za šolstvo SR Slovenije.
96. LUŽNIK, Miro (1979), *Osnovna šola. Vsebina vzgojno-izobraževalnega dela*, Ljubljana: Zavod SRS za šolstvo.
97. REPE, Božo idr. (1999), *Posodobitev sedaj veljavnega učnega načrta za zgodovino. Priloga k sedaj veljavnemu učnemu načrtu*, Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
98. REPE, Božo idr. (1998), *Učni načrt zgodovina*, Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
99. http://www.mszs.si/slo/solstvo/os/ucni_nacrti/os/9letna/predmetnik/dnevi_dejavnsoti.asp (16.12.2004).
100. REPE, Božo idr. (1998), *Učni načrt zgodovina. Osnovna šola*, Ljubljana: Predmetna kurikularna komisija za zgodovino.
101. REPE, Božo idr. (1999), *Posodobitev sedaj veljavnega učnega načrta za zgodovino. Priloga k sedaj veljavnemu učnemu načrtu*, Ljubljana: Strokovni svet RS za splošno izobraževanje.

Šolska zakonodaja

102. HEINZ, Fr. (1895), *Zbirka zakonov in ukazov o ljudskem šolstvu na Kranjskem*, Laibach: Kleinmayr & Fed. Bamberg.
103. FLERE, Pavle (1929), *Zakon o narodnih šolah s kratko razlago in stvarnim kazalom ter z dodatkom predpisov drugih zakonov, ki so v zvezi z zakonom o narodnih šolah*, Ljubljana: Učiteljska tiskarna.
104. *Zakon o sedemletnem osnovnem šolanju*, *Uradni list Demokratske federativne Jugoslavije*, 1945, št. 84, str. 886.

105. Uredba o ukinitvi meščanskih šol, *Uradni list SNOS in Narodne vlade Slovenije*, 1945, št. 24, str. 103.
106. *Zakon o osnovni šoli*, Časopisni zavod Uradni list, Ljubljana, 1959.
107. Splošni zakon o šolstvu, *Objave*, Republiški sekretariat za šolstvo, Ljubljana, 1964, št. 2.
108. *Osnovno šolstvo, družbeno varstvo otrok*, Časopisni zavod Uradni list, Ljubljana, 1980.
109. *Zakoni s področja vzgoje in izobraževanja*, Časopisni zavod Uradni list, Ljubljana, 1996.
110. JUREN, Peter (ur.) (1998), *Predpisi o vzgoji in izobraževanju*, Ljubljana: Gospodarski vestnik.
111. Pravilnik o potrjevanju učbenikov, *Uradni list*, št. 81, 20.9.2002, str. 8780-8783.
112. Odločba o ugotovitvi, da četrti odstavek 40. člena in peti odstavek 64. člena zakona o osnovni šoli nista v neskladju z ustavo, *Uradni list*, 2000, št. 54.
113. Pravilnik o potrjevanju učbenikov, <http://www.mszs.si/slo/aktualno/novica.asp?ID=1135> (16.12.2004).
114. ČOK, Lucija (2002), Pravilnik o potrjevanju učbenikov, *Uradni list*, št. 81, str. 8780-8783.
115. ČOK, Lucija (2003), Pravilnik o spremembah in dopolnitvah pravilnika o potrjevanju učbenikov, *Uradni list*, št. 5, str. 145.
116. JUREN, Peter (1998), *Predpisi o vzgoji in izobraževanju*, Ljubljana: Gospodarski vestnik.
117. JUREN, Peter (ur.) (1996), *Zakoni s področja vzgoje in izobraževanja*, Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.

Literatura

Monografije

1. ANDOLJŠEK, Ivan (1976), *Osnove didaktike*, Ljubljana: Dopolna delavska univerza Univerzum.
2. APPLE, W. Michael (1990), *Ideology and curriculum*, New York, London: Routledge.
3. APPLE, W. Michael (1992), *Šola, učitelj in oblast*, Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
4. ARTHUR, James, DAVIES, Ian, WRENN, Andrew, KERR, David (2001), *Citizenship Through Secondary History (Citizenship in Secondary Schools)*, London: Falmer Press.
5. ARTHUR, James, PHILLIPS, Robert (1999), *Issues in History Teaching. Issues in Subject Teaching*, London, New York: Routledge Falmer.
6. ASKANI, Bernhard (1991), *Spielerisch lernen. Heft 5, Einsatz spielerischer, bildnerischer und musikalischer Elemente in Geschichtsunterricht: Methodisch-didaktische Anregungen*, Baden-Württemberg: Ministerium für Kultur und Sport.
7. BARADAT, Leon P. (2000), *Political ideologies: their origins and impact*, Upper Saddle River: Prentice Hall.
8. BAUER, Volker idr. (1998), *Methodenarbeit im Geschichtsunterricht*, Berlin: Cornelsen Verlag.
9. BERGMANN, Klaus (2002), *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht*, Schwalbach: Wochenschau Verlag.

10. BERNIK, Valerija (1996), *Didaktično-metodološka struktura učnih načrtov zgodovine in spoznavanja družbe za osnovne šole v socialistični Sloveniji*, diplomska naloga, Ljubljana: Filozofska fakulteta.
11. BERNIK BURJA, Valerija (2001), *Vloga žensk v osvobodilnem gibanju na Slovenskem, Magistrsko delo*, Ljubljana: Filozofska fakulteta.
12. BOUDON, Raymond (1988), *Ideologie: Geschichte und Kritik eines Begriffs*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
13. BOUDON, Raymond (1992), *L'ideologie: ou l'origine des idées reçues*, Paris: Fayard.
14. BOURDILLON, Hilary (ur.)(1994), *Teaching History*, London and New York: Routledge.
15. BREHM, Wilfried (1997), *Ein Übungskonzept für den Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I: Untersuchungen zu den kognitiven, emotionalen und pragmatischen Komponenten historischen Lernens insbesondere in der Hauptschule*, Erlangen: Friedrich-Alexander-Universität, Philosophischen Fakultät I.
16. BROWN, Richard (1995), *Managing the Learning of History (Quality in Secondary Schools & Colleges Series)*, London: David Fulton Pub.
17. BURKE, Peter (1993), *Revolucija v francoskem zgodovinopisju – Anali 1929-89*, Ljubljana: Škuc, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
18. CANGUILHEM, Georges (1993), *Idéologie et rationalité dans l'histoire des sciences de la vie: nouvelles études d'histoire et de philosophie des sciences*, Paris: Vrin.
19. CASSIRER, Ernst (1967), *The Myth of the State*, New Haven in London: Yale University Press.
20. CLARY, Genin (1991), *Enseigner l'histoire à l'école?* Paris: Hachette.
21. COOPER, Hilary (2002), *History in the Early Years (Teaching & Learning in the Early Years S.)*, London: Falmer Press.
22. CRAVER, Kathleen W. (1999), *Using Internet Primary Sources to Teach Critical Thinking Skills in History*, Greenwood: Greenwood Press.
23. DEMARIN, Josip (1964), *Pouk zgodovine v osnovni šoli*, Ljubljana: DZS.
24. DUNN, Joan (1975), *Retreat from learning: Why teachers can't teach: a case history*, Greenwood: Greenwood Press.
25. FERRO, Marc (1981), *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entiers*, Paris : Payot.
26. FINK, Fr. (1924), *Posebno ukoslovje zgodovinskega pouka na osnovnih šolah*, Ljubljana: Slovenska šolska matica.
27. FLERE, Sergej (1999), *Sociologija*, Maribor: Pravna Fakulteta Univerze v Mariboru.
28. GALLAGHER, Carmel (1996), *History teaching and the promotion of democratic values and tolerance: a handbook for teachers*, Strasbourg: Council for cultural co-operation.
29. GARVEY, Brian (1977), *Models of history teaching in the secondary school (Oxford studies in education)*, Oxford: Oxford University Press.
30. GENSCHER, Helmut (1980), *Politische Erziehung durch Geschichtsunterricht. Der Beitrag der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts zur politischen Erziehung im Nationalsozialismus*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
31. GRANDA, Stane, ROZMAN, Franc (2001), *Zgodovina 3, Učbenik za tretji letnik gimnazije*, Ljubljana: DZS.
32. GRATZY, Oskar von (1905), *Quellenbuch für den Geschichtsunterricht an österreichischen Mittelschulen und verwandten Lehranstalten*, Wien: Pichlers Witwe & Sohn.
33. HILPERT, Hans-Eberhard (1991), *Research into the teaching of history in Germany: information*, Strasbourg: Council of Europe.

34. HUGGINS-COOPER, Lynn (2002), *Starting Secondary School: History*, London: Hodder & Stoughton Educational Division.
35. HUSBANDS, Chris (1996), *What Is History Teaching?*, Oxford: Open University Press.
36. HUSBANDS, Chris, KITSON, Alison, PENDRY, Anna (2003), *Understanding History Teaching*, Oxford: Open University Press.
37. IGGERS, Georg G. (ur.) (2000), *The Misuse of History*, Strasbourg: Council of Europe.
38. JANOSI, Engel Friederich (1974), *Denken über Geschichte*, Wien: Verlag für Geschichte und Politik.
39. JAVORNIK, Marjan (1987), *Enciklopedija Slovenije, 1. zvezek*, Ljubljana: Mladinska knjiga.
40. JAVORNIK, Marjan (gl.ur.) (1994), *Enciklopedija Slovenije, 8. zvezek*, Ljubljana: Mladinska knjiga.
41. JOHNSEN, Egil Borre (1993), *Textbooks in the Kaleidoscope: A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*, Universitetsvorlaget.
42. JURMAN, Benjamin (1999), *Kako narediti dober učbenik na podlagi antropološke vzgoje*, Ljubljana: Jutro.
43. KARBA, Pavla (1996), *Zgodovina v šoli drugače: metodični priročnik za učitelje*, Ljubljana: DZS.
44. KOBEGA, Boris (2001), *Priročnik za pisce strokovnih besedil: znanstveni aparat*, Koper: Visoka šola za management v Kopru.
45. KOSELLECK, Reinhart (1999), *Pretekla prihodnost. Prispevki k semantiki zgodovinskih časov*, Ljubljana: Studia humanitatis.
46. KURT, Fina (1969), *Geschichtdidaktik und Auswahlproblematik*, München: Verlag Ehrenwirth.
47. LE PELLEC, MARCOS-ALVAREZ (1991), *Enseigner l'histoire: un métier qui s'apprend*, Paris : Hachette.
48. LINCOLN, Bruce (1999), *Theorizing myth: narrative, ideology and scholarship*, Chicago, London: University of Chicago Press.
49. LIPUŽIČ (1993), *Izobraževalni trendi v Zahodni Evropi. Pregled strukturnih sprememb v šolskih sistemih*, Nova Gorica: Educa.
50. LIPUŽIČ (1997), *Evropska šola med državo in civilno družbo. Upravljanje šolskih sistemov*. Nova Gorica: Educa.
51. LUTHAR, Oto (1993), *Med kronologijo in fikcijo. Strategije historičnega mišljenja*, Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
52. LUTHAR, Oto (1997), *Mojstri in muze. Kaj in zakaj je zgodovina?* Ljubljana: Modrijan.
53. MADŽAREVIČ, Branko (ur.) (1997), *Slovar slovenskega knjižnega jezika*, Ljubljana: DZS.
54. MATTHEWS, Michael R. (1994), *Science teaching: the role of history and philosophy of science*, New York, London: Routledge.
55. MAYER, Ulrich (1976), *Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse: zur empirischen Untersuchung fachspezifischer Kommunikation im historisch-politischen Unterricht*, Stuttgart: E. Klett.
56. MEIGHAM, Roland, SIRAJ-BLATCHFORD, Iram (2003), *A Sociology of Educating*, London, New York: Continuum.
57. MILHARČIČ-HLADNIK, Mirjam & ŠUŠTERŠIČ, Janez (1986), *Šolska reforma je papirnati tiger*, Ljubljana: Krt.
58. MILHARČIČ-HLADNIK, Mirjam (1995), *Šolstvo in učiteljice na Slovenskem*, Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
59. OESTREICH, Klaus (1991), *Lehrbücher für den Geschichtsunterricht: Analysen, Schlußfolgerungen, Hinweise*, Halle: Martin-Luther Univesität Halle-Wittemberg.

60. PHILLIPS, Rob (2002), *Reflective Teaching of History 11-18: Meeting Standards and Applying Research. Continuum Studies in Reflective Practice & Research*, London: Continuum International Publishing Group – Academy.
61. PINGEL, Falk (1999), *The UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revisionn*, Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.
62. POLJAK, Vladimir (1974), *Didaktika*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.
63. POLJAK, Vladimir (1983), *Didaktično oblikovanje učbenikov in priročnikov*, Ljubljana: DZS.
64. PUGES-ROUY, Françoise (1999), *Enseigner l'histoire, la géographie et l'éducation civique au college*, Paris: Bertrand-Lacoste.
65. PUTZGER, F.W. (1914), *Historischer Schul-Atlas zur alten, mittleren und neuen Geschichte*, Verlag von Velhagen & Klasing: Bielefeld und Leipzig.
66. REDKO, A.Z. (ur.) (1965), *Psihologija učenja istorije*, Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
67. RENDIĆ-MIOČEVIĆ, Ivo (1989), *Didaktičke inovacije u nastavi povjesti*, Zagreb: Školska knjiga.
68. RILEY, Michael (2002), *Seminar on Interpretation of historical facts when teaching history in secondary schools*, Strasbourg: Council of Europe.
69. SALECL, Renata (1993), *Zakaj ubogamo oblast*, Ljubljana: DZS.
70. SIMONITI, Vasko (2003), *Fanfare nasilja*, Ljubljana: Slovenska matica.
71. STRADLING, Robert (2001), *Teaching 20-th Century European History*, Strasbourg: Council of Europe.
72. STRADLING, Robert (2001), *The challenges facing history teachers in the 21st century in a regional context*, Strasbourg: Council of Europe.
73. STRADLING, Robert (2004), *Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja*, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
74. SÜSSMUTH, Hans (ur.) (1972), *Geschichtsunterricht ohne Zukunft? : Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
75. TROJAR, Štefan (1990), *Metodološke in didaktične strukture učnega načrta zgodovine v skupnih vzgojnoizobraževalnih osnovah in njihov vpliv na zasnovo in potek pouka, doktorska disertacija*, Ljubljana: Filozofska fakulteta.
76. TROJAR, Štefan (1993), *Sodobni pogledi na pouk zgodovine: reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih*, Ljubljana: DZS.
77. TRŠKAN, Danijela (2001), *Didaktično-metodična struktura srednješolskih učnih načrtov za zgodovino ter njen vpliv na pisno preverjanje in ocenjevanje znanja, doktorska disertacija*, Ljubljana: Filozofska fakulteta.
78. VELIKONJA, Mitja (1996), *Masade duha. Razpotja sodobnih mitologij*, Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
79. VRBETIĆ, Marija (1968), *Nastava povijesti u teoriji i praksi: prilozi metodici nastave povijesti*, Zagreb: Školska knjiga.
80. VRBETIĆ, Marija (1983), *Kako poučavati – kako učiti istoriju: prilozi metodici nastave istorije*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
81. WEBER, Tomaž (1973), *Metodični napotki za pouk zgodovine v osmem razredu osnovne šole*, Ljubljana: DZS.
82. WEBER, Tomaž (1977), *Praksa zgodovinskega pouka v osnovni šoli*, Ljubljana: Državna založba.
83. WEBER, Tomaž (1981), *Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli*, Ljubljana: DZS.

84. WORM, Heinz-Lothar (2002), *Bilder zum Geschichtsunterricht*, Horneburg: Persen Verlag.
85. WUNDERER, Hartman & CONRAD, Franziska (2000), *Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe II.*, Schwalbach: Wochenschau Verlag.
86. ZAKRAJŠEK, Srečo (1995), *Slovensko šolstvo v tranziciji*, Ljubljana: Biteks.
87. ŽERJAV, Albert (1937), *Sodobni zgodovinski pouk: izbrana poglavja iz posebne didaktike zgodovinskega pouka v ljudskih, meščanskih oziroma nižjih srednjih šolah v teoriji in praksi*, Ljubljana: Slovenska šolska matica.
88. ŽGEČ, Franjo (1923), *Problemi vzgoje najširših plasti našega naroda*, Ljubljana: Udruženje jugoslovenskega učiteljstva – poverjeništvo Ljubljana.
89. ZGONIK, Mavricij (1968), *Zgodovina v sodobni šoli*, Ljubljana: DZS.
90. ŽIŽEK, Slavoj (1987), *Jezik, ideologija, Slovenci*, Ljubljana: Delavska enotnost.

Članki

1. ALLEMAN, Janet & BROPHY, Jere (2003), History is Alive: Teaching Young Children about Changes over Time, v: *Social Studies*, št. 3, str. 107-111.
2. ALTHUSSER, Louis (1980), Ideologija in ideološki aparati države, v: *Ideologija in estetski učinek*, Ljubljana: Cankarjeva založba, str. 37-99.
3. ALTHUSSER, Louis (1980), O ideologiji, v: *Ideologija in estetski učinek*, Ljubljana: Cankarjeva založba, str. 317-322.
4. ANWEILER, Oskar (1978), Die Bedeutung des Elementaren und das Problem der Vereinfachung im Verhältnis von Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht, v: *Geschichtunterricht ohne Zukunft? Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, str. 248-260.
5. BAHOVEC, Eva D. (1991), Opomba o šoli in njeni avtonomiji, v: *Šola in učitelj na vajejih države*, Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov, str. 127-132.
6. BALKOVEC, Bojan (2001), Kaj učimo o bivši skupni državi?, v: *Zgodovina v šoli*, št.1, str. 61-62.
7. BARTHEL, Konrad (1978), Das Exemplarische im Geschichtsunterricht, v: *Geschichtunterricht ohne Zukunft? : Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, str. 136-158.
8. BEČAJ, Janez (2001), Šolska avtonomija kot proces, v: *Šolska avtonomija v Evropi*, Ljubljana, Celje: Družina, Mohorjeva, str. 67- 89.
9. BENDICK, Rainer (2000), Wo liegen Deutschlands Grenzen?, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 1, str. 17-36.
10. BERZELAK, Stane (2003), O mitih pri pouku zgodovine, v: *Vloga mitov pri poučevanju slovenske zgodovine*, Ljubljana: Društvo učiteljev zgodovine Slovenije, str. 68-71.
11. BLOCH, Marc (1996), *Apologija zgodovine ali zgodovinarjev poklic*, Ljubljana: ISH.
12. BÖHME, Claudia (1991), Warum und wie analysiert man kombinierte Lern- und Arbeitsbücher, v: *Lehrbücher für den Geschichtsunterricht: Analysen, Schlußfolgerungen, Hinweise*, Halle: Martin-Luther Univesität Halle-Wittemberg, str. 8-23.
13. BOIA, Lucian (1993), *La mythologie scientifique du communisme*, Caen: Paradigme.
14. BORRIES, Bodo von (1999), Notwendige Bestandaufnahme nach 30 Jahren?, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 5/6, str. 268-281.
15. BOURDILLON, Hilary (1994), On the record. The importance of gender in teaching history, v: *Teaching History*, London and New York: Routledge, str. 62-75.

16. BRUCKMÜLLER, Ernst (1999), Patriotismus und Geschichtsunterricht. Lehrpläne und Lehrbücher als Instrumente eines übernationalen Gesamtstaatbewußtseins in den Gymnasien der späten Habsburgermonarchie, v: *Vilfanov zbornik*, Ljubljana: Založba ZRC, str 511-530.
17. CASSIRER, Ernst (1995), Mitologija Srednje Evrope, v: *Časopis za kritiko znanosti*, št. 176, str. 11-20.
18. CIGLER, (1997), Kakšen je dober učbenik, Kako napraviti, izbrati in uporabljati učbenike. Seminar Sveta Evropa v Uppsali, v: *Vzgoja in izobraževanje*, št.2, str. 34-36.
19. CITRON, Suzanne (1991), Nacionalni mit, v: *Študije o etnonacionalizmu*, Ljubljana: Krt, str. 191-220.
20. COOPER, Hilary (1994), Historical thinking and cognitive development in the teaching of history, v: *Teaching History*, London and New York: Routhledge, str. 101-121.
21. CULPIN, Chris (1994), Making progress in history, v: *Teaching History*, London and New York: Routhledge, str. 126-152.
22. DAVIES, Ian (1999), What has Happened in the Teaching of politics in Schools in England in the Last Three Decades, and Why?, v: *Oxford Review of Education*, št. 1-2, str. 125-141.
23. DONALD, James (1992), Znanilci prihodnosti: šolanje, podvrženje in subjektivacija, v: *Vzgoja med gospostvom in analizo*, Ljubljana: Krt, str. 141-181.
24. DONKOVA, Maria (2000), Teaching history differently: A lesson from the Balkans, v: *UNESCO Sources*, št. 120, str. 8-10.
25. DÖRR, Margarete (1972), Didaktische und metodische Konzeption des Lehrplans für Geschichte, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 6, str. 338-353.
26. ERDMANN, Karl Dietrich (1982), Internationale Sculbuchrevision zwischen Politik und Wissenschaft, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, str. 459-471.
27. FERBAR, Janez (1992), Učbeniki za uk in pouk, v: *Učbeniki danes in jutri. Prispevki s srečanja avtorjev učbenikov 11. septembra 1991*, Ljubljana: DZS, str. 41-44.
28. FREYH, Richard (1978), Zum Problem der Entwicklungsphasen im Geschichtsunterricht, v: *Geschichtsunterricht ohne Zukunft? : Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, str. 51-64.
29. FUKUYAMA, Francis (1998), Reflections on The End of History, v: *World History, Ideologies, Structures, and Identities*, Massachusetts, Oxford: Blackwell Publishers, str. 199-216.
30. FURET, François (1990), Družboslovne metode v proučevanju zgodovine in "histoire totale", v: *Vsi Tukididovi možje. Sodobne teorije zgodovinopisja*, Ljubljana: Knjižnica revolucionarne teorije Krt, str. 51-74.
31. GABRIČ, Aleš (1991), Slovenska agitpropovska kulturna politika 1945-1952, v: *Borec*, št. 7,8,9, str. 469-655.
32. GABRIČ, Aleš (1994), Temeljne značilnosti šolske reforme 1953-1962, v: *Šolska kronika*, št. 3, str. 79-89.
33. GABRIČ, Aleš (1996), Leto 1945 in slovenska kultura, v: *Slovenija v letu 1945*, Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije, str. 155-170.
34. GALONJA, Tadeja (2001), Kakšen je dober učbenik?, v: *Zgodovina v šoli*, št.1, str. 59-60.
35. GEHRECKE, Ursula (1978), Die exemplarische Theorie im Geschichtsunterricht, v: *Geschichtsunterricht ohne Zukunft?* Stuttgart: Ernst Klett Verlag, str. 187-207.
36. GEMEIN, Gisbert (1998), Deutscher, französischer und italienischer Geschichtsunterricht aus der Sicht des anderen, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 4, str. 223-237.

37. GERSMANN, Gudrun (2003), Die Welt als Scan: Historische Karten im Internet, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, str. 110-112.
38. GERSMANN, Gudrun (2003), Virtuelle Lehrer, virtuelle Schüler; virtuelle Klassenzimmer: Schulgeschichte im Netz, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, str. 614-616.
39. GERSMANN, Gudrun (2004), A la Française: Fachportale zur französischen Geschichte im WWW, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, str. 338-340.
40. GREEN, A. William (1998), Periodizing World History, v: *World History, Ideologies, Structures, and Identities*, Massachusetts, Oxford: Blackwell Publishers, str. 53-65.
41. HARRIS, Richard (2001), Why essay-writing remains central to learning history at AS Level, v: *Teaching History*, št. 103, str. 13-17.
42. HATSCHER, R. Christoph (2001), China im Geschichtsunterricht, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 10, str. 564-578.
43. HAYDN, A., ARTHUR, J., HUNT, M. (2003), Learning to Teach History in the secondary School, v: *Didaktika zgodovine: priročnik za študente zgodovine 4. letnika pedagoške smeri*, Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 59-139.
44. HAYDN, Terry (2003), Zgodovina, državljanstvo in raznolikost, v: *Državljanstva vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine*, Ljubljana: i2 družba za založništvo, izobraževanje in raziskovanje d.o.o., str. 63-75.
45. HEIL, Werner (2001), Reform des Geschichtsunterrichts, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 2, str. 91-103.
46. HERMANN, Gunnar (2004), Lernspiele im handlungs- und erfahrungsorientierten Geschichtsunterricht, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, str. 4-19.
47. HOBSBAWM, Eric, J. (1995), Mass Producing Traditions: Europe 1870-1914, v: *The Invention of Tradition*, Cambridge: Cambridge University Press, str. 263-307.
48. HOLL, Karl (1970), Geschichtsunterricht für eine demokratische zukunftsorientierte Gesellschaft, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 8, str. 486-494.
49. ILLINGWORTH, Steve (2000), Hearts, minds and souls: Exploring values through history, v: *Teaching History*, št. 100, str. 20-25.
50. JENSEN, Bernard Eric (2000), History in Schools and in Society at Large: Reflections on the Historicity of History Teaching, v: *Misuse of History*, Strasbourg: Council of Europe, str. 79-94.
51. JOCKHECK, Lars (2002), »Inszenierte Wahrheit« - Der Krieg im Bild / Bilder vom Krieg, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 10, str. 612-616.
52. KAUFMANN, Günter (1998), Zwischen pädagogischen Anspruch und fachlicher Konkretion, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 4, str. 238-245.
53. KAUFMANN, Günter (2000), Neue Bücher – alte Fehler, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 2, str. 68-87.
54. KAVČIČ, Ciril (1971), Osnovna šola na Slovenskem (v šolskih letih 1958/59-1968/69), v: *Osnovna šola na Slovenskem v šolskem letu 1969-1970, Prva knjiga*, Ljubljana: Zveza pedagoških društev Slovenije, Izobraževalna skupnost SRS, Pedagoški inštitut, str. 67-102.
55. KEARNEY, Hugh (1994), Four nations or one? v: *Teaching History*, London and New York: Routhledge, str. 49-52.
56. KITSON, Alison (2001), Challenging stereotypes and avoiding the superficial: a suggested approach to teaching the Holocaust, v: *Teaching History*, št. 104, str. 41-49.
57. KORNHAUSER, Aleksandra (1992), Naravoslovni učbeniki pri nas in v svetu, v: *Učbeniki danes in jutri. Prispevki s srečanja avtorjev učbenikov 11. septembra 1991*, Ljubljana: DZS, str. 9-17.

58. KOS, Živa (2003), Ideološki koncepti v učbenikih zgodovine, v: *Zgodovina v šoli*, št. 3-4, str. 64-66.
59. KOULOURI, Christina (2000), The Two Facets of Discrimination in History Teaching: Perpetrators and Victims v: *Misuse of History*, Strasbourg: Council of Europe, str. 95-103.
60. KOVAČ, Miha, KOVAČ-ŠEBART, Mojca (2003), Učbeniki v globalni družbi: nekaj korakov k metodologiji primerjalnega raziskovanja, v: *Knjižnica. Revija za področje bibliotekarstva in informacijske znanosti*, št. 1-2, str. 41-68.
61. KROLL, Frank-Lothar (2003), Endzeit, Apokalypse, Neuer Mensch, v: *Rechtsextreme Ideologien in Geschichte und Gegenwart*, Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag, str. 139-158.
62. KUNST-GNAMUŠ, Olga (1988), Med znanostjo, ideologijo in vzgojo, v: *Problemi-šolsko polje*, št. 11, str. 79-96.
63. KÜPPERS, Waltraud (1978), Der Zugang des Schülers zum Geschichtlichen. Fakten und Interpretation, v: *Geschichtunterricht ohne Zukunft? : Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland* Stuttgart: Ernst Klett Verlag, str. 30-50.
64. KUSS, Horst (2000), Landesgeschichte oder Regionalgeschichte?, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 7/8, str. 388-405.
65. LA CAPRA, Dominick (1990), Retorika in zgodovina, v: *Vsi Tukididovi možje. Sodobne teorije zgodovinopisja*, Ljubljana: Knjižnica revolucionarne teorije Krt, str. 95-132.
66. LARSSON, Yvonne, BOOTH, Martin, MATTHEWS, Richard (1998), Attitudes to the teaching of history and the use of creative skills in Japan and England: A comparative Study, v: *A Journal of Comparative Education*, št. 3, str. 305 – 315.
67. LILLETUN, Jon (2000), The Role of History in School – A Norwegian Perspective, v: *Misuse of History*, Strasbourg: Council of Europe, str. 105-110.
68. LIPPMAN ABU-LUGHOD, Janet (1998), The World-System Perspective in the Construction of Economic History, v: *World History, Ideologies, Structures, and Identities*, Massachusetts, Oxford: Blackwell Publishers, str. 69-80.
69. LÖW, Gerhard (1978), Formen des Elementaren im Geschichtsunterricht. Ein Versuch begrifflicher Klärung, v: *Geschichtunterricht ohne Zukunft?* Stuttgart: Ernst Klett Verlag, str. 261-276.
70. LÖW, Gerhard (1978), Formen des Elementaren im Geschichtsunterricht. Ein Versuch begrifflicher Klärung, v: *Geschichtunterricht ohne Zukunft? Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, str. 261-276.
71. LUCAS, F.J. (1970), Drei akute Fragen zum Geschichtsunterricht, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 7, str. 390-406.
72. LUTHAR, Oto (1990), Nazaj k pripovedi, v: *Vsi Tukididovi možje. Sodobne teorije zgodovinopisja*, Ljubljana: Knjižnica revolucionarne teorije Krt, str. 9-20.
73. LUTHAR, Oto (1999), Čemu še zgodovinopisje? K Pretekli prihodnosti v slovenščini, v: *Pretekla prihodnost. Prispevki k semantiki zgodovinskih časov*, Ljubljana: Studia humanitatis, str. 371-381.
74. LUTHAR, Oto (2005), Boj za zgodovino, *Delo, Sobotna priloga*, 23. aprila, str. 10-11.
75. MALIĆ, Josip (1992), Vloga učbenika pri pouku, v: *Učbeniki danes in jutri. Prispevki s srečanja avtorjev učbenikov 11. septembra 1991*, Ljubljana: DZS, str. 33-40.
76. MARENTIČ-POŽARNIK, Barica (1992), Učbeniki so namenjeni učencem, v: *Učbeniki danes in jutri. Prispevki s srečanja avtorjev učbenikov 11. septembra 1991*, Ljubljana: DZS, str. 19-26.
77. MARX, Thomas Christoph (2001), »Virtuelle Nachweise« - Zitieren aus dem Internet, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 4, str. 238-244.

78. MCALEAVY, Tony (1994), Meeting pupil's learning needs, v: *Teaching History*, London and New York: Routledge, str. 153-168.
79. MCLELLAN, David (1986), *Ideology*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
80. MEDLEY, Robert & WHITE, Carol (1994), Assessing the national curriculum, v: *Teaching History*, London and New York: Routledge, str. 218-229.
81. MEDVEŠ, Zdenko (1991), Tipologija šolske zakonodaje in narava zakonov o organizaciji ter financiranju šolstva, v: *Šola in učitelj na vajejih države*, Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov, str. 69-90.
82. MELIK, Vasilij (1970), Slovenci in »nova šola«, v: *Osnovna šola na Slovenskem 1869-1969*, Ljubljana: Slovenski šolski muzej, str. 31-63.
83. MIKOLA, Milko (2003), K problematiki obravnavanja nekaterih »občutljivih tem« slovenske povojne zgodovine pri pouku zgodovine v osnovnih in srednjih šolah, v: *Zgodovina v šoli*, št. 3-4, str. 3.
84. MILEKŠIČ, Vladimir (1992), Učbeniško gradivo v funkciji didaktičnega koncepta, v: *Učbeniki danes in jutri. Prispevki s srečanja avtorjev učbenikov 11. septembra 1991*, Ljubljana: DZS, str. 27-31.
85. MILHARČIČ-HLADNIK, Mirjam (1993), O nastanku in razvoju nacionalnih šolskih sistemov, 1. del, v: *Sodobna pedagogika*, št. 7-8, str. 412-421.
86. MILHARČIČ-HLADNIK, Mirjam (1993), O nastanku in razvoju nacionalnih šolskih sistemov, 2. del, v: *Sodobna pedagogika*, št. 9-10, str. 448-457.
87. MITTERAUER, Michael (1990), Jubileji in zgodovinska zavest, v: *Vsi Tukididovi možje. Sodobne teorije zgodovinopisja*, Ljubljana: Knjižnica revolucionarne teorije Krt, str. 179-196.
88. MREVLJE, Božidar (2003), Učni načrt za zgodovino v devetletki – predstavitev, v: *Zgodovina v šoli*, št. 3-4, str. 8-13.
89. MUMFORD, R.L. (1991), Teaching history through analytical and reflective thinking skills, v: *Social Studies*, št. 5, str. 191-195.
90. MÜTTER, Bernd (1999), Emotionen und historisches Lernen, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 5/6, str. 340-355.
91. MÜTTER, Bernd (2000), Stereotypen und historisches Lernen, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 4, str. 250-258.
92. NEUHAUS, Friedemann (1999), Die Transformation des politischen Systems in Ostdeutschland und der Geschichtsunterricht, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 7/8, str. 451-461.
93. NICHOL, Jon (2002), History and the Challenge of Multicultural Education, v: *IJ*, št. 2, str. 26-34.
94. NICHOL, Jon (2002), History in Schools, v: *IJ*, št. 2, str. 6-50.
95. NICHOL, Jon (2002), Making Sense of the Content of the History Curriculum, v: *IJ*, št. 2, str. 16-25.
96. NICHOL, Jon (2002), Stories of Choice: Winners, Cheaters and Surprise Winners, v: *IJ*, št. 2, str. 85-88.
97. NICHOL, Jon (2002), The Place of History in the third version of the National Curriculum – a discussion document, v: *IJ*, št. 2, str. 41-44.
98. NICHOL, Jon (2002), What is History for in Schools?, v: *IJ*, št. 2, str. 6-10.
99. NOSE, Zvonka (2003-04), Učbeniki včeraj, danes, jutri, v: *Educa*, št. 3, str. 29-34.
100. NOVAK, Drago (1998), Nova učbeniška gradiva za pouk zgodovine bogate ta predmet, v: *Zgodovina v šoli*, št. 2, str. 45-47.

101. OSTANEK, France (1978), Pregled razvoja šolstva na območju občin Šentjurij pri Celju ter Šmarje pri Jelšah do leta 1941, v: *Zbornik za historiju školstva i prosvjete*, št. 11, str. 81-109.
102. OSWALD, M. James (1993), The social studies curriculum revolution: 1960-1975, v: *Social Studies*, št. 1, str. 14-20.
103. PANDEL, Hans-Jürgen (1999), Postmoderne Beliebigkeit?, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 5/6, str. 282-291.
104. PAVLIČ, Slavica (1978), Oris nastanka in razvoja partizanskega šolstva na Slovenskem, v: *Zbornik za historiju školstva i prosvjete*, št. 11, str. 145-156.
105. POTASH, P. Jeffrey (1994), Systems thinking, dynamic modeling, and teaching history in the classroom, v: *Historical Methods*, št. 1, str. 25-40.
106. POTOČNIK, Dragan (1997), Vzgoja in pouk zgodovine, v: *Pedagoška obzorja*, št. 3-4, str. 130-133.
107. POTOČNIK, Dragan (1999), Pisani viri in pouk zgodovine, v: *Pedagoška obzorja*, št. 1-2, str. 14-20.
108. PUKLEK, Melita (1996), Učenje pojmov in učbeniki na prehodu s konkretno-logične na formalnologično stopnjo mišljenja, v: *Sodobna pedagogika*, št. 5-6, str. 291-305.
109. RADONJIĆ, Zoran (2002), Druga svetovna vojna v slovenskih učbenikih za zgodovino (1948-1999), v: *Šolska kronika*, št.1, str. 15-34.
110. RAULFF, Ulrich (1990), Besednjak razlik: kako pišemo zgodovino. Pogovor s Paulom Veynom, v: *Vsi Tukididovi možje. Sodobne teorije zgodovinopisja*, Ljubljana: Knjižnica revolucionarne teorije Krt, str. 197-212.
111. REEKEN, Dietmar von (2004), Geschichtskultur im Geschichtsunterricht: Begründungen und Perspektiven, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, str. 233-240.
112. REPE, Božo (1995), Pouk zgodovine in njegovi standardi v Evropi in ZDA, v: *Raziskovalni dosežki v vzgoji in izobraževanju*, Maribor: Pedagoška fakulteta, str. 288-293.
113. RILEY, Michael (2001), The Preparation of History Textbooks: An Author's Viewpoint, v: *Seminar on History Teaching in Secondary Schools: Teacher Training and History Textbooks*, Strasbourg: Council of Europe, str. 23-27.
114. RIZMAN, Rudi (1991), teoretske strategije v študijah etnonacionalizma, v: *Študije o etnonacionalizmu*, Ljubljana: Krt, str. 15-37.
115. RODE, Marjan (2003), Občutljiva zgodovina v šolskih klopeh, v: *Zgodovina v šoli*, št. 3-4, str. 4.
116. ROHLFES, J. (1985), Geschichtsdidaktik und Gesellschaft, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 8, str. 554-564.
117. ROHLFES, Joachim (1978), Funktionsziele. Zur Frage des exemplarischen Lernens im Geschichtsunterricht, v: *Geschichtsunterricht ohne Zukunft? : Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, str. 159-177.
118. ROHLFES, Joachim (1999), Ein Herz für die Personengeschichte?, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 5/6, str. 305-320.
119. ROHLFES, Joachim (1999), Neue Akzente der deutschen Geschichte seit 1945 in unseren Schulbüchern?, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 9, str. 529-544.
120. ROHLFES, Joachim (2001), Geschichtsdidaktik – Geschichtsunterricht, Teil I, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 7/8, str. 445-468.
121. ROHLFES, Joachim (2003), Europa im Geschichtsunterricht (Stichworte zur Geschichtsdidaktik), v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, str. 245-259.

122. ROHLFES, Joachim (2004), Literaturbericht: Geschichtsdidaktik – Geschichtsunterricht, Teil I, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, str. 258-274.
123. ROHLFES, Joachim (2004), Literaturbericht: Geschichtsdidaktik – Geschichtsunterricht, Teil II, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, str. 341-366.
124. ROZMAN, Tatjana (1989), Ideološke vsebine šolske zgodovine na Slovenskem, v: *Nova revija*, št. 89-90, str. 1240-1257.
125. RUMPF, Horst (1978), Stereotype Vereinfachungen im Geschichtsunterricht. Beobachtungen zur Feinstruktur von Unterrichtsinhalten, v: *Geschichtunterricht ohne Zukunft? Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, str. 277-294.
126. RÜSEN, Jörn (1990), Pisanje zgodovine kot teoretski problem zgodovinske vede, v: *Vsi Tukididovi možje. Sodobne teorije zgodovinopisja*, Ljubljana: Knjižnica revolucionarne teorije Krt, str. 75-94.
127. SAGADIN, Janez (1970), Kvantitativna analiza razvoja osnovnega šolstva na Štajerskem, Koroškem, Kranjskem in Primorskem v razdobju 1871-1913, v: *Osnovna šola na Slovenskem 1869-1969*, Ljubljana: Slovenski šolski muzej, str. 65-170.
128. SALMONS, Paul (2001), Moral dilemmas: history, teaching and the Holocaust, v: *Teaching History*, št. 104, str. 34-41.
129. SARDOČ, Mitja (2003), Državljska vzgoja, človekove pravice in šolski kurikulum, v: *Didakta*, št. 68-69, str. 36-38.
130. SAUER, Michael (2000), Karten und Kartenarbeit im Geschichtsunterricht, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 1, str. 37-46.
131. SAUER, Michael (2004), Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht heute: Eine Bestandaufnahme und ein Plädoyer für mehr Pragmatik, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, str. 212-232.
132. SCHMID, Heinz Dieter (1978), Entwurf einer Geschichtsdidaktik der Mittelstufe, v: *Geschichtunterricht ohne Zukunft?* Stuttgart: Ernst Klett Verlag, str. 340-363.
133. SCHMIDT, Vlado (1970), Osnovna šola in osnovnošolska zakonodaja pred sto leti, v: *Osnovna šola na Slovenskem 1869-1969*, Ljubljana: Slovenski šolski muzej, str. 9-29.
- STONE, Lawrence (1990), Vrnitev pripovedne umetnosti: razmišljanje ob novem starem zgodovinopisju, v: *Vsi Tukididovi možje. Sodobne teorije zgodovinopisja*, Ljubljana: Knjižnica revolucionarne teorije Krt, str. 163-178.
134. SCHNEIDER, Gerhard (2000), Ein alternatives Curriculum für den Geschichtsunterricht in der Hauptschule, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 7/8, str. 406-417.
135. SCHÖRKEN, Rolf (1970), Lehrntheoretische Fragen an die Didaktik des Geschichtsunterrichts, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 7, str. 407-420.
136. SCHÖRKEN, Rolf (1978), Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein, v: *Geschichtsunterricht ohne Zukunft? : Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, str. 87-101.
137. SCHÖRKEN, Rolf (1978), Lerntheoretische Fragen an die Didaktik des Geschichtsunterrichts, v: *Geschichtsunterricht ohne Zukunft? : Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, str. 65- 86.
138. SCHÖRKEN, Rolf (2004), Nach dem Nullpunkt 1945: Wo stehen wir? Wer sind wir? Autobiografische Skizze, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, str. 95-109.
139. SCHÜTZE, Friedhelm (2001), Geschichte anders lehren?, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 12, str. 720-731.

140. SCHWAN, Torsten (2003), Denk mal. Funktionen emotionalen Lernens für den Geschichtsunterricht am Beispiel einer Stunde zum Napoleon – Bild, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 1, str. 19-32.
141. ŠKAMPERLE, Igor (1989), Težave z ideologijo, v: *Problemi*, št. 7, str. 35-43.
142. SLATER, John (1995), *Teaching History in the New Europe*, London: Council of Europe.
143. STAFFORD, Cheryl (2001), New Methods in Teaching History: The Example of Northern Ireland, v: *Seminar on History Teaching in Secondary Schools: Teacher Training and History Textbooks*, Strasbourg: Council of Europe, str. 28-36.
144. ŠTEPEC (1999), Zgodovinski učbeniki: resnicoljubni ali tendenciozni?, v: *Svobodna misel*, št. 17, str. 7-8.
145. STREIFFELER, Friedhelm (1978), Zur lerntheoretischen Grundlegung der Geschichtsdidaktik, v: *Geschichtsunterricht ohne Zukunft? : Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, str. 102-132.
146. STRMČNIK, France (1975), Pedagoška funkcija in zgradba učne knjige, v: *Sodobna pedagogika*, št. 7-8, str. 257-270.
147. STRMČNIK, France (1975), Pedagoška funkcija in zgradba učne knjige, v: *Sodobna pedagogika*, št. 5-6, str. 177-189.
148. STRMČNIK, France (1997), Znanstvenost učne vsebine v luči didaktične transformacije, v: *Sodobna pedagogika*, št. 5-6, str. 231-245.
149. STRMČNIK, France (1998), Temeljne funkcije in značilnosti učnega načrta, v: *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 117-137.
150. SVEIN STUGU, Ola (2000), History and National Identity in Norway, v: *Misuse of History*, Strasbourg: Council of Europe, str. 111-126.
151. SYLVESTER, David (1994), Change and continuity in history teaching 1900-93, v: *Teaching History*, London and New York: Routhledge, str. 9-23.
152. ŠTIH, Peter (2002), Nacionalizacija zgodovine in nastanek sovražnih predstav o sosedih, Slovensko-nemški (avstrijski) primer, v: *Avstrija-Slovenija, Preteklost in sedanjost*, Ljubljana-Celovec: Cankarjeva založba-Založba Wieser, str. 35-46.
153. TAVČAR KRAJNC, Marina (2001), Problemi transformacije sociologije v šolski predmet – analiza in komparacija učbenikov, v: *Pedagoška obzorja*, št. 2, 53-70.
154. TROJAR, Štefan (1987), Zasnova zgodovinskih tem in načrtovanje pouka, v: *Zgodovinski časopis*, št. 3., str. 517-521.
155. TROJAR, Štefan (1992), Nekaj vprašanj pri načrtovanju učnih ur pouka zgodovine, v: *Zgodovina v šoli*, št. 1, str. 32-36.
156. TROJAR, Štefan (1995), Nekatere didaktično-metodične značilnosti ameriških učbenikov zgodovine in tematizacija gospodarsko-socialnih vsebin, v: *Zgodovina v šoli*, št. 2, str. 77-82.
157. TROJAR, Štefan (1996), Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega slikovnega prikazovanja, 1.del, v: *Zgodovina v šoli*, št. 3, str. 32-38.
158. TROJAR, Štefan (1996), Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega slikovnega prikazovanja, 2. del, v: *Zgodovina v šoli*, št. 4, str. 25-31.
159. TROJAR, Štefan (1997), Vpliv sodobne tematizacije na racionalno načrtovanje in na kakovost pouka zgodovine, v: *Zgodovina v šoli*, št. 2, str. 25-31.
160. TROJAR, Štefan (2000), Glavne značilnosti novejših učbenikov zgodovine, v: *Temeljne prelomnice preteklih tisočletij*, Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije, str. 315-321.
161. TRŠKAN, Danijela (1997), Pouk zgodovine v srednji mednarodni šoli v Ljubljani, v: *Zgodovina v šoli*, št. 2, str. 32-39.

162. TRŠKAN, Danijela (2000), Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine, v: *Zgodovina v šoli*, št. 3-4, str. 3-6.
163. TRŠKAN, Danijela (2001), Učni načrti za srednješolsko zgodovino v Veliki Britaniji, v: *Zgodovinski časopis*, št. 1, str. 109-121.
164. TRŠKAN, Danijela (2001), Učni načrti za srednješolsko zgodovino v Franciji, v: *Zgodovinski časopis*, št. 1, str. 121-132.
165. TRŠKAN, Danijela (2002), Alternativno ocenjevanje pri zgodovini, v: *Zgodovina v šoli*, št. 2, str. 4-10.
166. TRŠKAN, Danijela (2002), Metodična struktura sodobnih srednješolskih učbenikov za zgodovino, v: *Zgodovinski časopis*, št. 3-4, str. 465-478.
167. TRŠKAN, Danijela (2002), Nova vloga predmeta zgodovina v sedanji Evropi, v: *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 64-76.
168. TRŠKAN, Danijela (2002), Ovrednotenje gimnazijskega učnega načrta za zgodovino, v: *Časopis za zgod/ovino in narodopisje*, št. 2-3, str. 233-246.
169. TRŠKAN, Danijela (2002), Uporaba fotografij za obravnavo nove učne snovi pri pouku zgodovine, v: *Zgodovina v šoli*, št. 4, str. 3-5.
170. TRŠKAN, Danijela (2003), Preverjanje in ocenjevanje znanja z avtentičnimi nalogami pri pouku zgodovine, v: *Zgodovina v šoli*, št. 3-4, str. 31-37.
171. TUNJIČ, Niko (2003), Šola na Hrvaškem pod komunizmom, v sedanjosti in o perspektivah za prihodnost, v: *Didakta*, št. 74-75, str. 77-80.
172. TURK, Prvenka (1992), Učbeniki za zgodovino v Sloveniji in njihovo vrednotenje, v: *Zgodovina v šoli*, št. 1, str. 42-46.
173. ULLRICH, Volker (2003), Kontroversen sind das Salz in der Suppe. Geschichte in der Wochenzeitung DIE ZEIT, v: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, št. 1, str. 76-81.
174. VELIKONJA, Mitja (1994), Miti in ideologije, v: *Razgledi*, št. 15, str. 44-47.
175. VELIKONJA, Mitja (1995), Mitologija Srednje Evrope, v: *Časopis za kritiko znanosti*, št. 176, str. 27-43.
176. VERMEULEN, Evelyn (2000), What is progress in history?, v: *Teaching History*, št. 98, str. 35-41.
177. VEYNE, Paul (1990), Kako pišemo zgodovino: pojem intrige, v: *Vsi Tukididovi možje. Sodobne teorije zgodovinopisja*, Ljubljana: Knjižnica revolucionarne teorije Krt, str. 21-50.
178. VIČIČ KRABONJA, Maja (2003), »Slovinci« v zgodnjem srednjem veku. Miti in stereotipi v slovenski zgodovini, v: *Vloga mitov pri poučevanju slovenske zgodovine*, Ljubljana: Društvo učiteljev zgodovine Slovenije, str. 71-75.
179. VISRAM, Rosina (1994), British history: whose history? v: *Teaching History*, London and New York: Routhledge, str. 53-61.
180. VODOPIVEC, Peter (1989), Zakaj in kako otrokom pripovedujemo zgodovino?, v: *Nova revija*, št. 89-90, str. 1258-1265.
181. VODOPIVEC, Peter (2000), Nov nesporazum ali vračanje k stari "usmerjeni" pameti?, v: *Zgodovina v šoli*, št. 2, str. 44-46.
182. VODOPIVEC, Peter (2001), Slovenci v 19. stoletju: miti in stvarnost, v: *Temeljne prelomnice preteklih tisočletij*, Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije, str. 71-82.
183. VODOPIVEC, Peter (2003), Državlјanska vzgoja in pouk zgodovine v Sloveniji, v: *Državlјanska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine*, Ljubljana: i2 družba za založništvo, izobraževanje in raziskovanje d.o.o., str. 37-44.
184. VODOPIVEC, Peter (2003), Zgodovinski miti in šolska zgodovina, v: *Vloga mitov pri poučevanju slovenske zgodovine*, Ljubljana: Društvo učiteljev zgodovine Slovenije, str. 6-14.

185. VON LAUNE, Theodore H. (1998), World History and Cultural Relativism, v: *World History, Ideologies, Structures, and Identities*, Massachusetts, Oxford: Blackwell Publishers, str. 218-234.
186. WAGNER, Gisela (1978), »Exemplarisch« oder »Thematisch«. Versuch einer Begriffserklärung, v: *Geschichtsunterricht ohne Zukunft? Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, str. 178-186.
187. WEBER, Tomaž (1992), Zgodovina v učnih programih naših sosedov, v: *Zgodovina v šoli*, št. 1, str. 37-41.
188. WEBER, Tomaž (1993), Zgodovinski učbenik, njegova didaktična zasnova, tipi učbenikov in delo z njimi, v: *Zgodovina v šoli*, št.3, str. 20-35.
189. WEBER, Tomaž (1994), Vloga delovnega učbenika zgodovine v učnem procesu: Ivan Grobelnik: Zgodovina 3, v: *Zgodovina v šoli*, št. 3, str. 20-35.
190. WEDAM (1996), Učni načrt za zgodovino v splošni in tehnološki srednji šoli v Franciji, v: *Zgodovina v šoli*, št. 3, str. 50-57.
191. WEIS, Ksenja, GALONJA, Tadeja (2003), Konferenca pakta za stabilnost jugovzhodne Evrope in Sveta Evrope o prihodnosti učbenikov in učnih sredstev za pouk zgodovine, v: *Zgodovina v šoli*, št. 1-2, str. 76.
192. WIRTH, Laurent (2000), Facing Misuses of History, v: *Misuse of History*, Strasbourg: Council of Europe, str. 23-56.
193. ŽITNIK TERNOVEC, Barbara (2001), Primerjava učbenika Vzpon meščanstva, zgodovina za 8. razred devetletne osnovne šole z učbenikom Vzpon meščanstva, zgodovina za 7. razred osnovne šole, v: *Zgodovina v šoli*, št.1, str. 60-61.
194. ŽIŽEK, Aleksander (2003), Dobri grof za nas skrbijo, nas trpeti ne pustijo, v: *Vloga mitov pri poučevanju slovenske zgodovine*, Ljubljana: Društvo učiteljev zgodovine Slovenije, str. 14-25.
195. ZORN, Matija (1997), Ideološke in vsebinske spremembe v učbenikih zgodovine, v: *Sodobna pedagogika*, št. 5-6, str. 283-295.

Internetno gradivo

1. ARNDT, Ralf (1999), Geschichtsunterricht als Vermittlung einer »politischen religion«. Ideologische, pädagogische und didaktische Grundlagen des Geschichtsunterrichts im Dritten Reich, <http://www.ralf-arndt.de/zulassung1.html> (11.11.2004).
2. BARANOV, Petr (2001), Some Russian Approaches to Civil Education: Problems and Perspectives: The Historical Perspective, v: *IJ*, št. 1, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal1/journalstart.htm> (3.10.2004).
3. BARTON, Keith (2001), Primary children's understanding of the role of historical evidence: Comparisons between the United States and Northern Ireland, v: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, št. 2, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal2/journalstart.htm> (11.11.2004).
4. BARTON, Keith C., MCCULLY, Alan W., CONWAY Margaret (2003), History Education and National Identity in Northern Ireland, v: *IJ*, št. 1, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal5/journalstart.htm> (3.10.2004).
5. CAPITA, Laura, COOPER, Hilary, MOGOS, Iosif (2001), History, Children's Thinking and Creativity in the Classroom: English and Romanian Perspectives, v: *IJ*, št. 1, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal1/journalstart.htm> (3.10.2004).

6. CRAWFORD, Keith (2001), Researching the Ideological and political Role of the History Textbook – Issues and Methods, v: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, št. 1, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal1/journalstart.htm> (1.12.2004).
7. CRAWFORD, Keith (2003), Culture Wars: Serbian History Textbooks and Teaching Texts, v: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, št. 2, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journalstart.htm> (11.11.2004).
8. CRAWFORD, Keith (2003), The Role and Purpose of Textbooks, v: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, št. 2, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journalstart.htm> (1.12.2004).
9. CULLINGFORD, Cedric (2003), Nationalism and the Origins of Prejudice, v: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, št. 1, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal5/journalstart.htm> (11.11.2004).
10. DALVAREZ, Carley (2001), The Contribution of History to Citizenship Education, v: *IJ*, št. 2, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal2/journalstart.htm> (3.10.2004).
11. FILIPČIČ, Vincenc (ur.) (2004), *Osnovna šola. Katalog učbenikov za šolsko leto 2004/2005*, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, http://www.o-ckpiran.kp.edus.si/Pdf_Doc_Ppt/Katalog_OS_2004_05.pdf (17.7.2006).
12. FILIPČIČ, Vincenc (ur.) (2006), *Osnovna šola. Katalog učbenikov za šolsko leto 2006/2007*, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, http://www.zrss.si/pdf/UCB_Katalog_učbenikov_za_osnovno_šolo.pdf (17.7.2006).
13. GUYVER, Robert (2001), Sharon Macdonald (ed) (2000) Approaches to European Historical Consciousness – Reflections and provocations, Eustory Series: Shaping European History, v: *IJ*, št. 1, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal1/journalstart.htm> (3.10.2004).
14. HARNETT, Penelope (2001), History in the Primary School; Re-Shaping Our Pasts. The Influence of Primary School Teachers' Knowledge and Understanding of History on Curriculum Planning and Implementation, v: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, št. 1, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal1/journalstart.htm> (12.11.2004).
15. LEE, Peter (2001), History in an Information Culture, v: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, št. 2, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal2/journalstart.htm> (12.11.2004).
16. LEEUW-ROORD, Joke van der (2001), Working With History: National Identity as a Focal Point in European History Education, v: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, št. 1, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal1/journalstart.htm> (12.11.2004).
17. LOW-BEER, Ann (2003), School History, National History and the Issue of National Identity, v: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, št. 1, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal5/journalstart.htm> (12.11.2004).
18. MIRKOVIC, Marijana & CRAWFORD, Keith (2003), Teaching History in Serbian and English Secondary Schools: a Cross-Cultural Analysis of Textbook, v: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, št. 2, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journalstart.htm> (1.12.2004).
19. MORANTE, Jesus Romero (2002), Information Technology and the Teaching of History: The Problems of Pedagogic Innovation, v: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, št. 1, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal3/journalstart.htm> (12.11.2004).
20. MORGAN, Alun, PHILLIPS, Robert (2003), Wales! Wales? Britain! Britain? Teaching and Learning about the History of the British Isles in Secondary Schools in Wales, v:

- International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, št. 1, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal5/journalstart.htm> (12.11.2004).
21. NICHOL, Jon & DEAN, Jacqui (2003), Writing for Children: History Textbooks and Teaching Texts, v: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, št. 2, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journalstart.htm> (15.12.2004).
22. NICHOLLS, Jason (2003), Methods in School Textbook Research, v: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, št. 2, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journalstart.htm> (12.12.2004).
23. PHILLIPS, Robert (2003), British Island Stories: History, Schools and Nationhood, v: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, št. 1, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal5/journalstart.htm> (12.11.2004).
24. SAMUEL, Raphael (2003), British Island Stories: History, Schools and Nationhood, v: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, št. 1, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal5/journalstart.htm> (12.11.2004).
25. SIEBÖRGER, Rob (2001), History and the Emerging Nation: The South African Experience, v: *IJ*, št. 1, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal1/journalstart.htm> (3.10.2004).
26. VIRTÁ, Arja (2002), Student Teachers' Conceptions of History, v: *IJ*, št. 1, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal3/journalstart.htm> (3.10.2004).
27. WATSON, Kate, O'CONNELL, Kevin, BROUGH, Derek (2001), Hyperlink: A Generic Tool for Exploratory and Expressive Teaching and Learning in History, v: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, št. 1, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal1/journalstart.htm> (12.11.2004).
28. WOOD, Sydney (2003), The School History Curriculum in Scotland & Issues of National Identity, v: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, št. 1, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal5/journalstart.htm> (12.11.2004).
29. WRENN, Andrew (2003), Black and British? History, Identity and Citizenship, v: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, št. 1, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal5/journalstart.htm> (12.11.2004).
30. YEANDLE, Peter (2003), Empire, Englishness and Elementary School History Education, c.1880-1914, v: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, št. 1, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal5/journalstart.htm> (12.11.2004).
31. ZHIGANKOV, Oleg (1999), *Teaching National History in the Context of the Biblical-Christian Worldview*, http://www.aiias.edu/ict/vol_24/24cc_335-354.htm (1.12.2004).