

Rok Kastelic*

Analiza predstavitve Turkov v učnih načrtih za zgodovino med letoma 1879 in 1946

An Analysis of the Representation of the Turks in History Curricula between 1879 and 1946

Izvleček

Učni načrti za zgodovino od leta 1879 do leta 1946 so z obravnavo raznih entitet Turkov prispevali k razraščanju orientalističnega diskurza. Pri njegovem analiziranju smiselno zaokrožamo vsebino učnih načrtov v vsebinske sklope, ki so povezani s predstavami o Turkih. Analizo učnih načrtov razširimo še s spoznanji sodobnega zgodovinopisja in antropologije, saj na dokumente minulega časa skušamo gledati v duhu spoznanj tistega časa, njihovo vsebino pa hkrati ovrednotimo skladno s spoznanji, ki so nam dostopna danes. Tako se pedagoške misli Karla Ozvalda prepletajo s postkolonialnimi študijami Edwarda Saida in skušajo pokazati poti iz orientalističnega diskurza. Rešitev iz okvirov tega diskurza bi Sloveniji in Evropi danes omogočila boljše razumevanje svoje lastne zgodovine, zgodovine svoje soseščine, geopolitičnih možnosti ter predvsem, od kod izvirajo mnogi predsodki in strahovi ljudi še danes. V času migracij in globalizacije je pomembno razumeti poglede preteklosti ter jih presegati in iskati poti sožitja v prihodnosti – nikakor pa ne na račun lastne narodne identitete.

Abstract

History curricula from 1879 to 1946 contributed to the growth of Orientalist discourse by addressing the different entities of the Turks. In our analysis, we have grouped the content of the curricula into thematic sets related to different ideas about this large ethnic group. The analysis of the curricula has been extended by adding the insights of contemporary historiography and anthropology, as we try to view the documents of a bygone era in the spirit of the knowledge of that time, while at the same time evaluating their content in accordance with the knowledge available to us today. The pedagogical ideas of Karl Ozvald are thus intertwined with the postcolonial studies of Edward Said in an attempt to show ways out of the Orientalist discourse. Leaving the confines of this way of seeing the world would allow Slovenia and Europe today to better understand their own histories, the history of their neighbourhood, geopolitical possibilities and, above all, where many of today's prejudices and fears come from. In times of migration and globalisation, it is important to understand and transcend the views of the past and to seek ways of living together in the future, but not at the expense of one's own national identity.

* Rok Kastelic, profesor zgodovine in geografije, Gimnazija Jožeta Plečnika, e-pošta: rok.kastelic@gmail.com

Ključne besede: Turki, Osmani, orientalizem, učni načrt, Karel Ozvald, Edward Said

Keywords: Turks, Ottomans, Orientalism, curriculum, Karel Ozvald, Edward Said

Uvod

V današnjem času, ko naravoslovje, ideologija otrokovih pravic, pravniško mrhovinarstvo, predvsem pa ekonomski imperativ izrinjajo humanistiko na obrobje družbenega dogajanja in s tem pedagoškega procesa ter formiranja otrok in mladine, razmislimo o namenu celotnega pouka. Ta je v funkciji, da prenese bistveno znanje otrokom in mladini ter jim tako omogoči orientacijo in razumevanje sveta okoli sebe. Vrnimo se k začetkom slovenske znanstvene pedagoške misli, h Karlu Ozvaldu, ki je sledil pedagoškim izsledkom zunaj meja slovenskega etničnega ozemlja ter vnašal vanj načelnost in vidik upravičenosti oz. neupravičenosti nečesa. Tako je v kontekstu Kraljevine SHS, ko so njegove misli lovile slogo med tremi narodi (a hkrati ni pozabljal na bogastvo različnosti), zapisal: »/.../ bo v prvi vrsti obči blagor v mislih, naj služijo celoti, ki so njen del, kajti le ob zdravem razvoju celote je nekaj upanja za posameznika, da se bo tudi on krepko razvijal. Iz potomcev katoličanov in pravoslavnih in drugih konfesij naj postanejo državljani ene zajednice, drug drugemu toliko poznani, da izginejo spake, ki sta jih vedno znova in s tolikšnim uspehom slikala neumnost in gonja, in pa po človeški v toliko oblikovani, da jih humaniteta in verstvo, ki je v globini svojega jedra nadkonfesionalno, zopet spojita /.../.«¹ Obenem pa je svaril: »Ako pa ostanemo v sedanjem stanju, ki je boj ne za priznanje, temveč za zatiranje drugega, tedaj pojde zopet v izgubo, kar je skupna stiska začasno prinesla narodom in veram, in na naših vratih potrka nevarnost razsula.«² Največji greh šole naj bi po Ozvaldovem mnenju bila nepripravljenost na skrb za »valovanje življenja in tok časa«.³ To se mu je zdelo osrednje. Če premislimo njegove trditve iz let 1914 in 1920, kaj nam govorijo za današnji čas, se lahko zgrozimo nad brezbriznostjo šole za tovrstno prilagajanje. Svet je postal mnogo bolj povezan, srečevanja z drugimi kulturami toliko bolj nujna. Kar je Ozvald premišljeval v okviru habsburške monarhije, potem pa še bolj v okviru Kraljevine SHS, se je danes razširilo na ves svet.

Ozvald, ki je bil prvi profesor pedagogike na ljubljanski univerzi, je vzgojo pojmoval kot kulturni proces, katerega namen je objektivne kulturne vrednote čim bolje prenesti v subjektivno kulturo učenca, s čimer se ta razvija v osebnost.⁴

1 Zvonko Perat, Karel Ozvald: Kulturna pedagogika, *Šolska kronika: Zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje*, 10, 2001, št. 1, str. 184–185.

2 Ibid., 185.

3 Ibid.

4 Ibid., 184–185.

Zato ni presenetljivo, da v zakonu o narodnih šolah iz leta 1929 najdemo smisel šole v tem, »da s poukom in vzgojo v duhu državnega in narodnega edinstva in verske strpnosti pripravljajo učence za moralne, vdane in aktivne člane državnega, narodnega in društvenega občestva«. ⁵ Od tod pa je preniknil tudi v učni načrt, v katerem leta 1932 lahko beremo: »Smoter zgodovinskemu pouku je izobrazba dece za dobre člane naroda na ta način, da jih vpelje v narodno prošlost in razvoj kulturnih odnosov ter nalog sedanjosti. Zgodovina z narodnim jezikom in zemljepisjem domovine so učni predmeti za razvijanje nacionalne zavesti in ponosa; ti učni predmeti morajo biti središče vseh ostalih učnih predmetov in oziraje se na nje se morajo upravljati ostali predmeti. Na njih se mora izvajati načelo koncentracije pouka. Naloga narodne šole po zakonu o narodnih šolah od decembra 1929 sloni ponajveč na nacionalni skupini predmetov, ki najbolj odgovarja nalogam, kakor jih predpisuje narodnim šolam 1. člen zakona o narodnih šolah. Nacionalna skupina predmetov mora vzbuditi v učencih zavest o našem državnem in narodnem edinstvu, zavest o nedeljivi jugoslovanski naciji in jugoslovanski ideologiji vobče, v skladu z omenjenim paragrafom. Poleg zbujanja nacionalne, patriotske in etične zavesti in emocij seznanja zgodovina učence z izvrševanjem državljanskih dolžnosti in pravic. Vpliva pa tudi na razvoj humanih čustev. V zgodovinski pouk se morajo posebno vnašati oni momenti, ki kažejo edinstvo naše preteklosti, ter poudarjati oni, ki družijo, a ne razdvajajo vsa tri naša plemena.« ⁶ Kot smo že zapisali, je zdaj svet globalna vas, tako da je nujno treba razširiti meje svojega razmišljanja. Prihodnost Evrope, ki je na prehodnem območju oz. se na njem različne kulture stikajo, je močno odvisna od tega, kako bodo njeni prebivalci gledali na spremembe v svetu in iz tega odločali o prihodnji poti Evrope.

Kljub temu pa je treba poudariti, da na prvem mestu pouka – operativno gledano – ne smejo biti vzgojni cilji. Ti so in morajo biti glavni smoter, ne sme pa se jih poučevati kar »na prvo žogo«, pretirano siliti k njim in jih ocenjevati. Tako bi namreč zgrešili vzgojno globino, ki jo predvideva Karl Ozvald, za njim pa tudi Stanko Gogala. Ta je zelo skrbel, da se religiozna vzgoja ne bi sprevrgla v dresiranje, ki je nasilno usmerjanje človekovega duha in podrejanje zunanji avtoriteti, kar potem vodi v slepo pokorščino in zgolj priučeno dolžnost, ki pa ni dojeta kot lepa, dobra in vredna sama po sebi. ⁷ Sicer nas tu religiozna vzgoja prvenstveno ne zanima, vendar pa se moramo zavedati, da je vsaka ideologija po svoje podobna religiji, ki jo zgolj (bolj ali manj) oropa transcendence, a ostane v osnovi enaka. Neideološkega poučevanja zgodovine pa si ne moremo predstavljati, saj je že sam izbor tem nujno tudi ideološki, kajti pokaže prioritete, kaj je pomembnejše, da se učenci naučijo. Tako ugotovitev Ivana Ahčina iz obdobja med svetovnima vojna-

5 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. Priredil: Pavle Flere. Ljubljana, 1929.

6 Začasni učni načrt in program za višjo narodno šolo v Kraljevini Jugoslaviji. Učiteljska tiskarna v Ljubljani (Ljubljana, 1932), str. 9–10.

7 Edvard Protner, 'Pedagogika' dr. Ivana Ahčina – doslej nepoznano delo slovenske povojne pedagoške misli, *Šolska kronika: Zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje*, 12, 2003, št. 1, str. 18.

ma, »da je v naših dneh šola bolj izobraževalni kot pa vzgojni zavod«,⁸ in njegovo opozorilo, da pouk, ki ni moralnovzgojen, družbi bolj škoduje, kakor ji koristi, nista nezanimiva, a jima ne gre prehitro prisluhiniti. Takšne poudarke na Slovenskem najdemo vsaj od Antona Martina Slomška naprej, razprava o odnosu med vzgojno in izobraževalno funkcijo pouka pa še danes ni končana.⁹ Tudi če hitro zavržemo stališča, kot je npr. Ahčinovo, ki pravi: »Vrednost pouka se torej ne sme meriti po količini znanja, ki ga učenec pridobi v šoli, ampak po kulturi duha, po poštenosti in moralnosti življenja«,¹⁰ kot pretirano radikalna, se vedno znova znajdemo v precepu, kje je prava meja v razmerju med vzgojo in izobraževanjem, ki ju med seboj ločimo.

Naš sklep v zvezi s to dilemo je, da izobrazba bogati človeka in mu daje možnost živeti svojo človečnost v polnejši obliki. Pri tem ga informacije tudi nekako formirajo, zato je izobrazbo in vzgojo med seboj nemogoče ločiti. Prvo je mogoče objektivno preverjati, druge ne. Zato je treba pouk usmeriti v prvo komponento, ki pa – če so učne vsebine dobro izbrane in primerno podane – vedno vodi tudi k drugi. To je vpliv diskurza, ki se mu ni mogoče izogniti, se mu je pa mogoče upreti. V tem primeru se lahko izobraženec odloči ravnati v nasprotju z naučenim, saj ga prepozna kot zmoto ali zavajanje. V tem primeru gre občasno za znak človekove svobodne volje, večkrat pa za vpliv nekega drugega zunanjega diskurza, ki narekuje tovrstno odločitev. Tako je treba prepoznati omejenost diskurza, ki ga določa učni načrt, a ima močne posledice, saj vpliva tudi na druge posameznike v družbi in s tem onemogoča razrast drugim diskurzom. Namen pouka torej lahko vidimo v krepitvi tistih diskurzov, ki jih kot družba prepoznavamo kot družbeno koristne in posamezniku v osebno srečo ter izpolnitev. Temu namenu pa je treba po eni strani ustrezno prilagoditi cilje pouka, po drugi pa raziskati, kako so bile te vsebine predstavljene v preteklosti, jih dobro analizirati in o njih premisliti ter se ogniti (ideološkim) pastem, v katere so se nekoč ujeli ali pa so jih celo namerno tja postavili. Ker bomo to naredili za primer predstavitve Turkov v učnih načrtih za zgodovino na območju Slovenije do leta 1946, ni nesmiselno že takoj nakazati ambicije, da »raziskovati orientalizem pomeni tudi predlagati intelektualne poti, kako ravnati z metodološkimi problemi, ki jih prinaša zgodovina«,¹¹ kot je zapisal Edward Said;¹² prav tako pa seveda premagovati tudi druge omejenosti in jih prevetriti s spoznanji sodobnega zgodovinopisja.

8 Ibid., 20.

9 Ibid., 21.

10 Ibid.

11 Edward W. Said, *Orientalizem: zahodnjaški pogledi na Orient*, ISH Fakulteta za podiplomski humanistični študij, Studia humanitatis (Ljubljana, 1996), 143.

12 Said velja za utemeljitelja postkolonialnih študij. S svojim najslavnejšim delom *Orientalizem* iz leta 1978 (navedeno zgoraj) je odprl nova polja raziskovanja in zanimanja za reprezentacije nas in »Drugih«. Pri obravnavi Turkov je poznavanje njegovega koncepta absolutna nujnost, tudi če se z njegovimi metodami in epistemologijo ne strinjamo popolnoma – o čemer pa v tem delu ne bomo razpravljali.

Turki pred Dunajem (1879–1945)

V analiziranih učnih načrtih za zgodovino¹³ je »Turkom« namenjene dokaj veliko pozornosti, kar je logično, glede na pomembno vlogo, ki so jo odigrali v zgodovini jugovzhodne pa tudi srednje Evrope. Značilno omembo »Turkov pred Dunajem«¹⁴ najdemo v učnem načrtu, pripravljenem leta 1890; v podobni obliki jih najdemo tudi v podrobno obdelanem učnem načrtu iz leta 1879.¹⁵ Tako se pojavljajo znova in znova kot nekakšen osrednji domoljubni motiv. Čim bolj stopnjujemo »turško nevarnost«, tem bolj raste pomen cesarja, zato so Osmane tako pogosto prikazovali in pri njih seveda poudarjali zgolj njihove nevarne in eksotične lastnosti. V resnici pa v dolgem obdobju turških vpadov Vojna krajina ni bila le branik pred Turki, temveč tudi varovalo pred morebitnimi nemiri na Ogrskem, po drugi strani pa je turška grožnja služila kot priročno orodje v procesu centralizacije habsburške monarhije.¹⁶

V učnem načrtu iz leta 1932 najdemo že mnogo natančnejše zasnovane vsebine v zvezi s Turki: »Prihod Turkov na Balkan /.../ Borba Hrvatov s Turki. Krbavska bitka l. 1493.: poguba Hrvatov. Spadanje Slovenije in večjega dela Hrvatske pod Turke. Turški vpadi v Slovenijo in pustošenje (ropanje) /.../ Padec Carigrada /.../ Trpljenje Srbov pod Turki /.../ Srbi Muslimani. Vojna Krajina: tvorba živega trdnjavskega zidu Jugoslovenov proti turškim vpadom /.../ Avstrijsko-turška vojna. Sv. zveza proti Turkom.«¹⁷ Opazimo lahko, kako besedilo spodbuja nekakšen strah pred Turki in jih prikazuje v luči največje nevarnosti za skupen jugoslovanski narod. To je do neke mere seveda upravičeno, glede na zgodovino držav jugovzhodne Evrope in osmanske države. Temu bi pravzaprav lahko rekli uporaba principa kulturne obrambe, saj učni načrt računa na večjo pripadnost domovini prav zaradi poznavanja zgodovinskega sovražnika, ki bi domovino rad uničil. »Borba proti Turkom«¹⁸ ima tako večji pomen kakor zgolj poznavanje zgodovine,

13 V celotnem prispevku so analizirani vsi učni načrti za zgodovino iz obdobja med letoma 1879 in 1946, ki so dostopni v Slovenskem šolskem muzeju. V tem poglavju se osredinimo na obdobje med 1879 in 1945, v naslednjem pa na učni načrt iz leta 1946.

14 Nadrobni učni načrt za pouk v realijah na ljudskih šolah Postojinskega okraja, izdelan v okrajni učiteljski konferenciji leta 1890. Potrjen z odlokom visokega c. kr. deželnega šolskega sveta od dne 3. julija števil. 1919 ex 1890. Izdal c. kr. okrajni šolski svet v Postojni, dne 9. sept. 1893 št. 680. str. 8.

15 Lehrpläne für Volksschulen ... (celotna naslovnica je štirijezična) – Učni načerti za ljudske šole, izdani vsled ukaza predsedništva deželnih šolskih oblastnij za Primorje od dne 10. avgusta 1878, br. 5332/VII. (Dunaj, 1879).

16 Božidar Jezernik, Imaginarni »Turek«, Imaginarni »Turek« (ur. Božidar Jezernik), Ljubljana 2012, str. 19.

17 Začasni učni načrt in program za višjo narodno šolo v kraljevini Jugoslaviji. Učiteljska tiskarna v Ljubljani (Ljubljana, 1932), str. 11.

18 Programi i metodska uputstva za rad u srednjim školama. Nastavni planovi za srednje škole propisani su odlukom ministra prosvete s. n. br. 28311/30, s. n. br. 7627/31, s. n. br. 23897/31 i 27100/33; metodska uputstva odlukom s. n. br. 14238/36. Državna štamparija Kraljevine Jugoslavije (Beograd, 1936), str. 171.

kar nam razkrije učni načrt za osnovne šole iz leta 1933, ki ne predvideva nobene pregleda splošne zgodovine, temveč v 40 točkah poda narodno zgodovino. Od tega so Turki v pomembni vlogi v osmih točkah, kar veliko pove o njihovem pomenu.¹⁹

Zanimivo je tudi pogledati učni načrt za predmet risanje,²⁰ ki leta 1937 v okviru učne enote Vidov dan predvideva obravnavo Srbov in Turkov, bitke na Kosovem polju, čemur sledi »prerisanje Turka«.²¹ Le zamislimo si lahko, kakšno stereotipno predstavo je prinašalo tovrstno prerisovanje. Narodne zgodovine se resnično ne da predstavljati brez Turkov, čemur ne gre oporekati, vendar pa je to lahko odlično rastišče za razne stereotipe, delitve, posplošitve, ki ne ustrezajo zgodovinski resnici. To nastane tako zaradi splošno delujočega orientalizma, ki »nas, Evropejce,« poveže nasproti »njim, Orientalcem«, kot tudi zaradi nepoznavanja politične oz. dinastične razdeljenosti (npr. nikjer ni ločitve Turkov Seldžukov, Turkov Osmanov in še kakšne druge turške entitete) in nasploh islamskega sveta (kjer so Turki, Arabci in Perzijci predstavljeni kot skorajda eno in isto – Orientalci) skozi zgodovino, predvsem pa njihove kulture, kakor bomo še pozneje pokazali.

Prav vloga Osmanov je ena od ključnih ne samo za jugovzhodno Evropo, temveč kar za celoten Zahod, saj je strah pred njimi precej pomagal k zavedanju o svoji krščanski evropskosti. Ponavljajoča se osmanska agresija nad Evropo med 14. in 18. stoletjem je bila nekakšna nasilna *babica* Evrope, saj je morala ta iskati načine, kako se skupaj braniti in delovati enotno.²² Seveda obstaja celo morje izjem (ki so na neki način pravilo), ki dokazujejo, da nista obstajala dva bloka, temveč sta vedno obstajala kompleksen preplet raznovrstnih interesov in nekakšno diplomatsko ravnovesje med silami, ki so bile v tistem času na zemljevidu. Benečani so denimo dokaj konstantno trgovali s Turki ter bili tudi bolj odprti za njihove vplive, kar je prineslo izdajo prvega prevoda Korana v ljudskem jeziku. V tej knjigi se sicer pojavi cel kup napak in predsodkov, vendar pa ji je sledilo še več raznovrstnih objav na temo Turkov in islama, kar kaže na določeno zanimanje za te teme.²³ »Sovražne katoliške in protestantske strasti, ki so se kazale v tekmovanju, kdo bolj navdušeno zagovarja križarsko vojno, ali v obojestranskem obtoževanju o islamofiliji, so se vse 16. in 17. stoletje združevale in prepletale z

19 Učni načrt za osnovne šole v Kraljevini Jugoslaviji, Učiteljska tiskarna v Ljubljani (Ljubljana, 1933), str. 8.

20 Tovrstnih ekskurzov v učne načrte drugih predmetov sicer nismo opravili in bi potrebovali samostojno študijo. Na primer smo naleteli zgolj slučajno, zaradi zapisa na sosednji strani, kot je zapisan učni načrt za zgodovino. Oba sta namreč objavljena skupaj (glej naslednji navedeni vir).

21 Podrobni učni načrt za ljudske šole. (Ljubljana, 1937).

22 Franco Cardini, *Evropa in islam*, Založba *cf, Modra zbirka – Delajmo Evropo (Ljubljana, 2003), str. 11.

23 Ibid., str. 228.

razvojem vse bolj solidne vednosti o Arabcih, Turkih in islamu.«²⁴ Tako so konec 17. in v 18. stoletju nastali bolj specialno določeni diskurzi o Arabcih, Turkih, Perzijcih in Kurdi. To je bilo mogoče šele, ko je popustil strah pred Turki, ki se je v prvi polovici 17. stoletja zdel še kako upravičen, po njihovem porazu pred Dunajem leta 1683 pa se je počasi razkadil. Zahod je že pred tem osmanski imperij prehitel v tehnološkem napredku, pa tudi družbena ureditev je bila na Zahodu bolj naklonjena rasti gospodarstva. Tako sultanu ni pomagala niti polna blagajna od koncesij, ki jih je prodajala ogromna država.²⁵ Šele po porazu Turkov pred Dunajem se je začel krhati ugled vzhodnjaškega imperija, ki se je v drugi polovici 19. stoletja počasi prelevil v bolnika ob Bosporju. Sočasno s tem so dokaj idealizirane predstave o turškem sijaju bledele, pojavljali pa so se obskurnejši prikazi.²⁶

Da je poudarjanje nasprotja med Turki in Evropo pretirano, kaže tudi dogajanje v času tridesetletne vojne, ko se evropski vladarji spopadajo med seboj, na drugi strani pa se Turki s tem ne morejo okoristiti, saj so zapleteni v vojno s Perzijo. To razkriva kompleksnost geopolitičnih odnosov, ki je v učnih načrtih ni mogoče najti, saj obravnavajo Turke zgolj kot evropske sosesde in napadalce, nikoli pa ne omenjajo njihovih sosedskih odnosov v Orientu, ki pravzaprav sestavlja večji del njihovega sosedstva, s tem pa tudi njihove pozornosti. Ko so po tridesetletni vojni Evropejci med seboj sklenili mir, so skupaj pritiskali na Turke. Leta 1656 so Benečani izbojevali pomembno zmago pri Dardanelah, vendar so že leta 1663 Osmani prišli skoraj do Bratislave, kar pa je že v sosesčini Dunaja. V tem trenutku se je moral angažirati za evropsko stvar tudi Ludvik XIV., ki je bil sicer tradicionalno v skrivni navezi z Osmani. Že kmalu po tem, leta 1683, ko so bili Osmani pred vrati Dunaja, pa je francoski kralj ignoriral pozive papeža in drugih velikašev, naj vendar pomaga evropskim Habsburžanom. Rajši se je ukvarjal s priključevanjem Alzacije, Lotaringije, Posarja in Luksemburga svojemu kraljestvu ter z napadom na špansko Nizozemsko. Tako je Dunaj pred plenjenjem rešil Jan Sobieski, vojvoda Lotarinški in poljski kralj, ki so mu sledile poljske, saksonske in bavarske čete.²⁷ Pred takšnimi združenimi evropskimi silami so svarili številni turški zavezniki, zato obleganju Dunaja ni bil naklonjen niti sultan, vendar je veliki vezir vseeno poskusil srečo – in izgubil bitko. Osmani so s tem izgubili veliko moči, geopolitično območje pa se je odprlo novi sili Rusiji. Tako je nastal zapleten diplomatski položaj večtrikotniških nasprotij: avstrijsko-rusko-turških na Balkanu, turško-rusko-perzijskih na Kavkazu, francoskih-ruskih-turških v Sveti deželi in avstrijsko-rusko-beneških na Jadranu. V mislih pa je treba imeti tudi, da sta Francija in Anglija nasprotovali uničenju Osmanske države, saj bi s tem Rusija

²⁴ Ibid.

²⁵ Ibid., str. 229, 231.

²⁶ Jezernik 2012, str. 9.

²⁷ Cardini 2003, str. 236.

dobila v roke ožini Bospor in Dardanele, z njima pa izhod v Sredozemlje.²⁸ Tu je očitno, kako je Turčija kljub svoji neevropskosti dojeta kakor nujen del evropske diplomacije. Prav tako je vredno omeniti, da so Osmani po porazih v drugi polovici 18. stoletja ustanovili stalna diplomatska predstavništva v evropskih državah in so tako postali podoben geostrateški partner v takratni evropski geopolitiki.²⁹

Proučevanje odnosa Evrope do Turkov je še pomembnejše, kot se na prvi pogled zdi, saj je prav lik Turka osrednji za predstavo o Orientalcu na splošno: od hudobnega Turka s turbanom in okrasjem v 15. in 16. stoletju, ko so se Evropejci počutili močno ogrožene od turške nevarnosti, do komičnega moškega, ki se hvali s svojimi brki, v 18. stoletju.³⁰ Evropa si je politično podredila Turčijo (a je ni uničila), hkrati s tem pa je v mislih Evropejca nastala tudi podreditev Orienta kot kulturnega prostora, ki je postal nekaj, nad čemer je treba pokroviteljsko bedeti, lahko tudi občudovati, vendar z višje pozicije, ki ločuje napredne »nas« od zaostalih »njih«. Orientalizem se namreč skriva v predstavi, da je Evropa strogo ločena od svojega sosodstva; kadar jo razumemo tako, njena moč in identiteta črpata prav iz tega ločevanja oz. razlikovanja.³¹ Razširjenje elementov turškega načina oblačenja na Zahod, kultura pitja kave in čaja, pojavljanje oper in dram na temo Turkov in ne nazadnje kavni rogljiček, ki so ga v njegovi srpasti obliki ponudili ob jutranji kavi kot simbol poraženega islama po zmagi pred dunajskim obzidjem³² – vse to priča o podrejenosti Turkov, ki so bili glavni oz. najbolj znani predstavniki Orienta. Vsaka omemba Turkov v učnih načrtih, ki govori o njih v povezavi z Evropo,³³ je torej na neki način orientalistična, saj jim ne želi priznati kulturne vrednosti same na sebi, njihove vpetosti v evropskost niti njihovega pomena v odnosu do azijskih sosed in tekmic. Turčija pri nas nastopa v vlogi predstavnika Orienta, ki tako postane lažje razumljiv, predvsem pa obvladljiv, saj v času obravnavanih učnih načrtov turška nevarnost ni nikoli več igrala resne vloge. Orientalizem je pomembna razsežnost zahodne kulture in nima veliko opraviti z Orientom kot realnim geografskim območjem, ampak samo s sabo. Tako zgodovinska izkušnja turške nevarnosti še dolgo označuje vse odnose, ki jih zahodna kultura goji do Orienta.³⁴

Treba je omeniti tudi, da se je negativna podoba Turka razvijala od 15. stoletja dalje, pri čemer je doživljala številne preobrazbe in nadgraditve. Kot razloga za takšen razvoj reprezentacije Turka lahko navedemo v prvi vrsti dva motiva, ki sta poganjala ta diskurz. Po eni strani je sultanu koristil takšen ugled, saj ga je uporabljal za širjenje proti zahodu. Predstavljal je namreč učinkovito osva-

28 Ibid., 237, 238, 244.

29 Jezernik 2012, str. 11.

30 Cardini 2003, str. 244–245.

31 Said 1996, str. 15, 18.

32 Cardini 2003, str. 246, 254.

33 A hkrati ločenosti od nje, kakršne pa so vsaj posredno vse njihove omembe.

34 Said 1996, str. 25.

jalsko taktiko, ki je bila utemeljena na treh osnovnih komponentah: na nasilju, aroganci in blišču.³⁵ Tako je mnogo gradov in utrd obšlo v osmanske roke po mirni poti, saj je bilo šibko upiranje slabše kakor brezpogojna predaja. V prvem primeru ni bilo mogoče računati na kakšno rešitev, v drugem pa so se Turki pogosto izkazali za bolj milostne, kakor se jim dandanes pripisuje. Tako so Osmani med osvajanjem prihranili veliko streliva, predvsem pa časa,³⁶ ki bi ju sicer porabili za obleganje manjših strateških ciljev. Stopnjevanje psihičnega nasilja je vsekakor hodilo z roko v roki z vojaško učinkovitostjo Osmanov, zaradi česar so ti izvajali raznovrstne oblike nasilja, od pobojev po več tisoč ljudi hkrati do grajenja stolpov iz človeških lobanj, metanja glav v reke in navsezadnje tudi še dodatno pretiravanje pri širjenju govoric o svojih dejanjih in podvigih. Raznovrstnosti osmanskega nasilja na tem mestu ni smiselno nadalje opisovati, je pa vsekakor treba misliti nanjo pri nadaljnjem razmišljanju o Turkih.³⁷

Turki kot glavni predstavniki Orienta (1946)

Tudi po prelomnem letu 1945 Turke v učnih načrtih še vedno najdemo pogosteje od katere koli druge vsebine z Orienta. Že takoj jih je omenil Vestnik za prosveto iz leta 1946, ki je služil kot učni načrt.³⁸ Ta je zarisal smernice vsem naslednjim učnim načrtom, ki so mu v kratkem času sledili in jih tu ne bomo analizirali.³⁹ To kaže, da so bili res privzdignjena vsebina, ki se je ni smelo spregledati. Tu znova opozorimo, da so Turki zasedli položaj predstavnikov Orienta oz. da so se sedaj na tem položaju še utrdili.

»Srednjeveški islam so oblikovali Arabci in Mavri, to je Afričani, ki jih je umetnost XIII. do XV. stoletja prikazovala v prizorih, kakršen je Pohod svetih treh kraljev v Betlehem, za katerega je značilno razkazovanje eksotizma na 'jesen srednjega veka'. Od XV. stoletja so se v to miselno zvezo vedno pogosteje začeli vrvati Turki z velikimi turbani, z ohlapnimi, okrašenimi oblačili, visokimi belimi pokrivali strah zbujačih janičarjev.«⁴⁰ Arabski svet pa je postajal vedno bolj

35 Özlüm Kumrular, Mediteranske konstrukcije »Turka« v šestnajstem stoletju: med samorefleksijo in antipropagando. V zborniku: Imaginarni »Turek«, ur. Božidar Jezernik, Zavod Republike Slovenije za šolstvo (Ljubljana, 2012), str. 46–48.

36 Čas je dejavnik, ki se mu pogosto pripisuje premajhna teža. Treba se je namreč zavedati težav oz. logističnega zalogaja, ki ga je za vsako vojsko pomenilo mirovanje na enem mestu (čemur se pri obleganju ni mogoče izogniti), saj je treba za vsakega vojaka priskrbeti vodo in hrano, poleg tega pa ohranjati visoko moralo.

37 Kumrular v Jezernik 2012, str. 49.

38 Vestnik ministrstva za prosveto Ljudske republike Slovenije. Letnik I, številka 11 (Ljubljana, 1946), str. 93.

39 Smo jih sicer proučili, a se vsebine v njih v veliki meri ponavljajo, zato smo se za ta prispevek omejili zgolj na zgornji vir, ki je temeljni za vse druge.

40 Cardini 2003, str. 246.

medel, medtem ko je bil perzijski že iz časov pred tem zelo oddaljen.⁴¹ Vedno bolj so prevladovalе predstave o Turkih, zato si je dobro ogledati paleto reprezentacij, ki nam jo je serviral Cardini: »Islam je bil malta, ki je povezovala vsa ta med seboj tako različna ljudstva. Ta skrivnostna ljudstva z neštetiimi oblačili in neštetiimi jeziki, ki so vendarle vsa molila ob istih urah dneva in noči, obrnjena proti eni sami točki na Zemlji, izgovarjala enake obrazce istega jezika, čeravno so jih izgovarjala s tisočnimi poudarki in naglasi. Ko si je razsvetljenska 'Evropa' prizadevala definirati razum, naravo, srečo, se je islam zdel mračni svet, ki ga tu in tam razsvetlujejo bliski svetlobe in v katerem odmeva skrivnostna tišina: protirazumska mesečeva vera, iz katere so vendarle izšli nekateri od najsijajnejših filozofov človeštva; krvoločno in nestrpno verovanje, ki pa je porodilo prijaznost, usmiljenje, gostoljubnost. /.../ Po drugi strani ni bilo mogoče pozabiti, da je 'Evropa' dolgo trepetala pred islamom. In v obnovljenem miroljubnem ozračju, ki ga je prineslo razpravljanje o strpnosti, so z ljubeznivo neizprosno pritiskali na muslimane, da igrajo vlogo, ki jim jo je določila zgodovina: razočaranih sanjačev, katerih imperiji so izginili ali se majejo, sleparjev, pogosto bedakov.«⁴² Proti koncu osmanskega cesarstva pa začne prevladovati podoba Turka kot uživača. Oni naj bi znali resnično uživati: »Za popoln užitek so potrebovali le žensko ali dve, tobak, kavo in mir za premišljevanje.«⁴³ Tako nam vloga Turkov kot predstavnikov Orienta postane bolj jasna, hkrati pa se zavemo, kako so bili odrinjeni v Orient, čeprav so dolgo obdobje zasedali območja Evrope, ki so tako tudi odpadla od Evrope in bila del Orienta. Balkan so dojemali kot nekakšen Orient v Evropi, iz česar se je razrasel cel kup imaginarnih predstav, ki postavljajo Balkan na posebno mesto v Evropi.⁴⁴

V srednjem veku so bili Seldžuki (torej Turki) na Zahodu občasno dojeti tudi kot prijatelji nasproti Bizancu, saj jih je neka legenda skupaj s Franki naredila za potomce Trojancev, in tako naj bi bilo njihovo zavezništvo zoper Bizanc logično. Obstajalo je tudi nekakšno posebno spoštovanje do njih: »Če pa bi se Turki spreobrnili – končuje anonimni avtor – jih ne bi prekosil noben narod.«⁴⁵ Z upadom moči Osmanskega cesarstva in s tem, da se jih je (tudi na Slovenskem) dojemalo zgolj še kot *bolnika ob Bosporju*, pa v učnih načrtih konca 19. stoletja in 20. stoletja takšnega spoštljivega prikaza ni mogoče nikjer več zaslediti – postali so zgolj del monolitnega bloka z imenom Orient.

41 Ibid., str. 247.

42 Ibid., str. 255.

43 Rajko Muršič, O simbolnem drugačenju: »Turek« kot grozeči drugi. V zborniku: Imaginarni »Turek«, ur. Božidar Jezernik, Zavod Republike Slovenije za šolstvo (Ljubljana, 2012), 30.

44 Jelena Bulić, *Terrae incognitae ili Austrijske Siberije: Britanski putopisi i putopisci po Hrvatskoj, Slavoniji i Dalmaciji od Bečkoga kongresa do prvoga svjetskog rata*, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, doktorski rad (Zagreb, 2014), str. 30–46.

45 Cardini 2003, str. 113.

Razplastitev Turkov v več entitet

Poznamo mnogo turških ljudstev, ki so v različnih zgodovinskih obdobjih odigrala pomembne vloge, a vendar se v vseh učnih načrtih vedno govori le o Turkih, nikjer pa ni zabeleženo, o katerih Turkih. Poleg drugih, manjših,⁴⁶ mislimo tu v prvi vrsti na Seldžuke in Osmane, ki so ustanovili vsak svojo državo, ki jima danes pogosto rečemo kar Turčija, a je to zelo nejasno poimenovanje oz. nam ne pove, o čem natančno govorimo.

Zato je treba ta pomensko preobsežni pojem Turka nujno razplastiti na več slojev oz. se vsakič, ko govorimo o Turkih, vprašati, o katerih Turkih želimo govoriti.

Predstave in podobe, kdo in kakšen je Turek, so se namreč že samo v času Osmanov zelo spreminjale.⁴⁷ Poleg tega pa so v zgodovini Orienta pomembna razna turška ljudstva, ki v določenem obdobju zasedajo določen politični položaj. Tako poznamo Timurja kot nekakšnega novega Džingiskana, bil je mongolsko-turških korenin in je zasedel ogromno ozemlja ter Osmanski državi na prehodu iz 14. v 15. stoletje s svojim pustošenjem zadal velike izgube,⁴⁸ še pomembnejšo vlogo pa imajo mameluki, ki so dolgo časa vladali v Egiptu (1250–1517). Po izvoru so bili vojaki – sužnji, prihajali so z različnih obrobij arabske države, a se jim je uspelo prebiti na oblast. V obdobju do leta 1382 so kot državni voditelji prevladovali mameluki turško-mongolskega izvora, potem pa so jih izrinili Turki z območja Kavkaza.⁴⁹ Tako vidimo, da je tudi govoriti o Turkih kot o enoznačni entiteti ne samo problematično, temveč naravnost zavajajoče in zmotno. Prav tako se je treba zavedati, da v Evropi živijo strahovi pred Turki, ki so podedovani in jih naiven racionalen pogled spregleda ali označi kot nepotrebne. Vendar se je s temi predstavami nujno soočati, saj je le tako mogoče premagovati globoko zakopano kolektivno grozo pred Turkom kot grozečim Vzhodnjakom, ki prihaja ropat ali zgolj zasedat delovna mesta.⁵⁰ Tako so npr. še na koncu 19. stoletja v številnih slovenskih vaseh vsak dan molili očenaš za odvrnitev hudega Turka.⁵¹

V osmanskem cesarstvu je na primer veljalo za nekakšno zbadljivko, če si rekel komu Turek, pozitiven pomen pa je zanje ta pojem dobil z na novo skovano nacionalno zavestjo, pri kateri je pomembno vlogo odigral Mustafa Kemal

46 Manjših po obsegu države in kulturnega vpliva ali pa manjših po času trajanja določene državne tvorbe. Timurjeve države nikakor ne bi mogli razglasiti za majhno po obsegu, a je zaradi kratkotrajnosti gotovo manj pomembna od seldžuške in otomanske države.

47 Jezernik 2012, str. 8.

48 Georgij Ostrogorski, *Zgodovina Bizanca*, Državna založba Slovenije (Ljubljana, 1961), 511.

49 Philip K. Hitti, *History of the Arabs from the earliest times to the present*, Macmillan&co ltd, New York, St. Martin's press (London, 1964), str. 671–672.

50 Muršič v Jezernik 2012, str. 37.

51 Jezernik 2012, str. 17.

Atatürk. Tako tudi sodobni turški zgodovinarji razlikujejo med osmanskim in turškim obdobjem, med Osmani in Turki.⁵²

Omenimo še panturkizem, ki se je pojavil v drugi polovici 19. stoletja in je vsekakor prehitel paniranizem in panarabizem,⁵³ ki sta nastala v 20. stoletju. (Panturkizem bi si pravzaprav želel ravno tega, pred čemer tu svarimo: stalitve vsega turškega v eno entiteto.) Vsi se zgledujejo po pangermanizmu in panslavizmu iz 19. stoletja v Evropi. Za nas so pomembni, saj nam kažejo, da je kulturno-politična slika Orienta zelo pestra, da pa znotraj Orienta obstajajo ambicije, da bi se ta pestrost zmanjšala. Ni presenetljivo, da zasnove panturkizma najdemo pri gibanju islamskih reformatorjev jadidov, ki so skušali modernizirati družbo v nadnacionalnem okviru Turčije oz. turških ljudstev. Odprti so bili za kulturno-intelektualne pridobitve Evrope, torej za moderno zahodno kritično gledanje na svet (postmoderno je drugačno, kakor opozarja Bauer), enakopravnost obeh spolov, razvoj izobraževanja itd. Prav uvoz zahodnih konceptov pa je nujen za rojstvo modernega islama in islamizma, ki danes tako močno zaznamujeta orientalistični diskurz, saj vse prepogosto islam v njegovi klasični dobi razumemo kot moderni islam.⁵⁴ Panarabizem sledi panturkizmu, vendar brez velikih ozemeljskih teženj, saj je območje, na katerem živi večina Arabcev, pod kolonialnim nadzorom evropskih držav. Pojavi se tudi kot (od Britancev podprt) upor Arabcev proti turški nadoblasti v času prve svetovne vojne v Osmanskem cesarstvu. Večji razmah dobi panarabsko gibanje med letoma 1950 in 1967. Po porazu proti Izraelu v šestdnevni vojni (1967) panarabizem izgubi vpliv; Egipčani se začnejo znova obravnavati kot Egipčani, ki so posebna kultura, ne več kot del arabske kulture. Seveda je to malce pretiran prikaz, vendar je nekako tako zaznati v splošni percepciji. Paniranizem na drugi strani je manj vpliven, saj ni nikoli zaživel kot gibanje iranskih ljudstev, temveč bolj kot zavzemanje za ozemeljsko celovitost Irana oz. nedeljivost ozemlja, ki mu zgodovinsko pripada. To ni širša oblika identifikacije s Perzijo, temveč ožja identiteta prav določene države (Irana) kot nosilke kulturne in politične tradicije tega območja in ljudstva/ljudstev, ki so

52 Ibid., str. 8. Pojem Turek tako ostaja brez narekovajev, kadar gre za nacionalno pripadnost Turčiji oz. sodobno Turčijo po letu 1918, pojem »Turek« pa reprezentira kakšno drugo entiteto, ki bi jo pravzaprav morali označevati z nekim drugim pojmom. Zgled za ta tip razdelitve je tudi citirani zbornik.

53 Gre za tri gibanja Jugozahodne Azije (t. i. Bližnjega vzhoda), ki poudarjajo združitev vseh turških, arabskih ali iranskih ljudstev v eno državo ali pa vsaj v enoten kulturni okvir, drugačen od drugih dveh in po možnosti njima superioren. Vsa tri pangibanja tekmujejo drugo proti drugemu, hkrati ko se krepi zavest odporništva proti evropskim kolonizatorjem oz. pozneje pomembnim zunanjim geopolitičnim velesilam. Bližnji vzhod je namreč močno raznolika regija, kjer so na majhnem prostoru zgoščene velike kulturne razlike, ki s krepitvijo nacionalizma preidejo tudi v sovražnost, hkrati pa v povezovanje sorodnih elementov – od tod torej panturkizem, paniranizem in panarabizem.

54 Thomas Bauer, *Kultura dvoumnosti : drugačna zgodovina islama*, Krtina, Knjižna zbirka Temeljna dela (Ljubljana, 2014), str. 7, 44.

na njem živel. Ob bogati zgodovini perzijskih držav v različnih zgodovinskih obdobjih to niti ne preseneča. Dodajmo temu še versko posebnost Irana s šiitsko vejo islama, katerega mecenji so tudi zunaj meja države oz. povsod po regiji Jugozahodne Azije.⁵⁵ Panturkizem se tu težko primerja, saj je turških ljudstev več in segajo od Bolgarije globoko v Osrednjo Azijo, kar pa je daleč od otomanske države, ki je ideal sedanje najpomembnejše turške države – Turčije. Območje, ki se identificira s Timurlenkovi, pa je v današnji geopolitični stvarnosti popolnoma obrobnegega pomena. Turkmenistan, Uzbekistan itd. niso velesile, pravzaprav so le nekaj več kot vazalne države svojih gigantskih in strašnih sosed (nekoč Britanski imperij, nato Sovjetska zveza, danes Rusija, v 21. stoletju pa vedno bolj Kitajska, katere vpliv v času rusko-ukrajinske vojne narašča še z dodatnim pospeškom).

Dokaz, kako zelo so poimenovanja ljudstev krhka, nam navaja tudi Le Goff, ko pravi: »V času križarskih vojn so bili za muslimane vsi kristjani Franki, natanko tako kakor so kristjani govorili o Saracenih (ti so bili arabsko ljudstvo; Bizantinci in za njimi Zahodnjaki pa so ime uporabljali za vse muslimane) ali o Mavrih (izraz Moriski so dali Španci) in z njimi označevali muslimane /.../. Imena, ki se zdijo najbolj zanesljiva, je zgodovina premetavala sem ter tja in se v njihovih preobrazbah razkriva krhkost ljudi ali stvarnosti, ki jih imajo ta imena.«⁵⁶ Zavedanje te spremenljivosti, krhkosti, a hkrati moči in določnosti diskurza je ključno za naše raziskovanje in razmišljanje v tej študiji. Kajti kot smo napovedali v uvodu: le premišljevanje ob učnih načrtih preteklosti nam daje možnost zastavitve boljših učnih ciljev in metod, kako jih bomo dosegli. Ker se v letu 2025 obetajo spremembe učnih načrtov, je tematika vsekakor aktualna.

O pomenu pouka zgodovine ob primeru Turkov

Če razumemo pedagogiko kot znanost o kultiviranju mladega človeka, se ne moremo izogniti kritičnosti do modernega Zahoda, ki večinoma goji predvsem pozitivistično znanost, pozablja pa na smisel stvari, na filozofsko-religijsko podlago. Šolski sistem teh vsebin ne poda enakovredno z materialističnimi, saj imajo te primat. Te se zdijo bolj dokazljive in pomembnejše, čeprav niso. So le veje drevesa, ki črpa svoj življenjski sok iz vere v razum in v smiselno urejenost kozmosa. Edini in izključni predmet naravoslovnega mišljenja je objektivna narava oz. v njej nastopajoče stvarnosti, nikdar pa ne tudi duševno dogajanje (spoznanje in prizadevanje), ki prirodoslovnemu mišljenju omogoča njegove storitve.⁵⁷ Brez

55 Primož Šterbenc, Šiiti : geneza, doktrina in zgodovina odnosov s suniti, Fakulteta za družbene vede, Knjižna zbirka Mednarodni odnosi (Ljubljana, 2005).

56 Jacques Le Goff, Se je Evropa rodila v srednjem veku?, Založba /*cf, Modra zbirka – Delajmo Evropo (Ljubljana, 2006), str. 16.

57 Perat 2001, str. 186.

namenov in smiselnosti nekega dela tudi naravoslovje ni mogoče, a se je vendar prebilo na piedestal, kjer kraljuje v svoji samoumevnosti in ne sliši kritik z druge strani. Tako je tudi Ozvald zapisal svojo kritiko: »Poleg ugotavljaljočega spoznavanja, ki tvori jedro prirodoslovnemu mišljenju, pa življenje izkazuje še drugačen, docela svojevrsten tip spoznavnega prizadevanja ... lepo je to povedal genij sodobne Indije (Sadhu Sundar Singh): 'Zahodni narodi so iskali ter našli znanost in filozofijo. Ti narodi znajo rabiti elektriko in po zraku letati. Ljudje iz oriente pa so iskali modrost. Izmed treh modrijanov, ki so se napotili v Palestino, da bi videli Jezusa, ni nobeden prišel iz zahoda.' V nasprotju s pozitivnim in izobraževalnim je odrešilno znanje po svojem bistvu – ljudsko znanje. Verski genij se obrača do vseh družbenih plasti, zlasti pa do 'ponižanih in razžaljenih', ker hoče zadovoljevati 'večne' potrebe po takem znanju, ki jih čuti vsak človek.«⁵⁸

Opazimo lahko, da za kulturne in religijske vsebine v šoli ni bilo prav veliko časa. Menimo, da politična zgodovina nima primata nad kulturno zgodovino, da so religije matere civilizacij, kakor je nekje zapisal Fernand Braudel. »Civilizacija je starka, patriarh v zgodovini sveta. Srce vsake civilizacije pa so verske vrednote.«⁵⁹ Z njim se je strinjal tudi Samuel Huntington, ko je pisal svojo prelomno geopolitično študijo *Spopad civilizacij*,⁶⁰ ki jo danes pogosto štejemo kot referenčno delo.

Braudel je kot zgodovinar opredelil svoj predmet raziskovanja (zgodovino) kot interznanost. »Če želi kdo med seboj poročiti zgodovino in geografijo ali pa zgodovino in ekonomijo, zgolj zapravlja čas. Treba je združiti vse /.../. Združimo skupaj vse znanosti, skupaj s tradicionalnimi, filozofijo, filologijo itd., ki niso tako mrtve, kakor jih označujemo.«⁶¹ Zgodovini se lahko resnično približamo samo s totalno zgodovino. In učna vsebina o Turkih pri pouku zgodovine, ki smo ji sledili od leta 1879 do 1946, je odličen primer tega. Namesto da bi Turke zgolj demonizirali, bi lahko bolje spoznali njihovo kulturo, medsebojne vplive, zapleteno geopolitično situacijo skozi več zgodovinskih obdobj. Gre za učno vsebino, ki daje odlične možnosti za globlje razumevanje zgodovine, ob tem pa za doseganje vzgojnih ciljev, ki naj bi jih vzgojno-izobraževalni proces dosegal.

Do druge svetovne vojne sicer lahko spremljamo (katoliški) verouk, ki pa vzgaja in izobražuje zgolj v določeno smer. Šola mora ponujati vsaj osnove poznavanja (tudi drugih) verstev in kultur, saj je le tako mogoče poglobljati ra-

58 Ibid.

59 Fernand Braudel, *Čas sveta : Materialna civilizacija, ekonomija in kapitalizem*, XV.–XVIII. stoletje I, ŠKUC, Filozofska fakulteta (Ljubljana, 1991), str. 70.

60 Samuel P. Huntington, *Spopad civilizacij in preoblikovanje svetovnega reda*, Zbirka Premiki, Mladinska knjiga (Ljubljana, 2005); Samuel P. Huntington, *The Clash of Civilizations?*, Foreign Affairs, Vol. 72, No. 3 (Summer, 1993).

61 Citat vzet iz: Immanuel Wallerstein, Braudel and Interscience: A Preacher to Empty Pews? *Review (Fernand Braudel Center)* 24, no. 1 (2001): 3–12. <http://www.jstor.org/stable/40237252> (dostopno 1. 2. 2017), str. 6.

zumevanje preteklosti pa tudi interpretiranje sedanjosti. V globaliziranem 21. stoletju je to vsakodnevna očitnost – ne zgolj na znanstvenem nivoju, temveč tudi na publicističnem in ne nazadnje v šoli ter na ulici, ob srečavanju ljudi. Ne glede na marksistično sovraštvo do vsega religioznega (in navidezno ljubezen do poteka zgodovine), iz česar logično sledi zapostavljanje religioznih in kulturnih vsebin, pa tudi zgodovina izgublja mesto v učnih načrtih. Očitno gre zgodovina vedno z roko v roki s tema vsebinama, čeprav jo skušajo pogosto odtrgati stran. Kljub utemeljenosti marksizma v sociologiji in ekonomiji lahko v 70. in 80. letih 20. stoletja sledimo zapostavljanju zgodovine v učnih načrtih, čeprav je bila prilagojena državni ideologiji. Tako lahko beremo apel, napisan na seji predsedstva Zveze društev zgodovinarjev Jugoslavije leta 1982, ki ga bomo po delih in s komentarji navedli v celoti zaradi njegovega zgoščenega prikaza pomena zgodovinskih vsebin v učnih načrtih.

»Že na sedmem kongresu zgodovinarjev Jugoslavije jeseni 1977 smo izrazili nezadovoljstvo z mestom in položajem pouka zgodovine v sistemu vzgoje in izobraževanja. Odtlej pa do danes se stanje ni izboljšalo, prav narobe, vedno bolj se zapostavlja ta za vzgojo mladih rodov izredno važen predmet. Prostor za proučevanje zgodovine se še naprej kar nerazumljivo oži in krči v takšni meri, da prav gotovo ni mogoče uresničiti temeljnih smotrov in nalog predmeta. S prehodom na novi reformni sistem je pouk zgodovine posebno obubožan v srednjem izobraževanju, kjer je od nekdanjih 12 tedenskih ur pouka v gimnaziji zreduciran na samo 4 ure v prvih dveh razredih, s težnjo po nadaljnjem zmanjševanju števila ur v nekaterih okoljih.«⁶²

Že (vsaj) od leta 1977 smo torej priče krčenju obsega pouka zgodovine v šoli, številke, ki so navedene v pasusu, pa se zdijo danes popolnoma nepredstavljive: 12 ur pouka zgodovine na teden v gimnazijskem programu. Vendar nam na tem mestu ne gre za primerjanje števila ur po učnih načrtih, saj tega ne analiziramo – pokazati skušamo le, kakšen vzgojno-izobraževalni potencial zapravljamo, ko krčimo obseg pouka zgodovine, pri tem pa seveda tudi število učnih ur za obravnavo Turkov in Osmanov. Nadaljujemo z apelom iz leta 1982:

»Ker razumemo potrebo usklajevanja šolskega sistema s potrebami naše družbe, pa potemtakem tudi potrebo šolske reforme, imamo za škodljive take rešitve, ki drastično zmanjšujejo poučevanje zgodovine. Eden takih namenov reforme je tudi odprava historicizma iz pouka, vendar so to zahtevo napak razumeli kot potrebo po zmanjšanju predmeta zgodovine. Znano je,⁶³ da je zgodovina kot učni predmet temelj marksističnega izobraževanja in socialističnega delovanja

62 Galib Šljivo, navedeno po: Bogo Grafenauer, Vprašanje sodobnega stanja slovenskega zgodovinskega kot znanosti in zgodovine v sistemu izobraževanja v Sloveniji, Zgodovinski časopis, letnik 36, leto 1982, št. 3, Zveza zgodovinskih društev Slovenije (Ljubljana, 1984), str. 194–195.

63 Vsekakor zanimiv in poučen poudarek. »Zgodovina« je lahko temelj čemur koli, saj jo je lahko interpretirati v skladu s svojimi potrebami.

vsakega posameznika. Brez solidnega znanja zgodovine učenci ne morejo temeljito obvladati snovi niti enega predmeta s področja družbenih ved. Ker temelji na zgodovinsko-materialistični metodi, razlaga pouk zgodovine zakonitosti družbenega razvoja in uvaja učence v razumevanje sodobnosti. Izjemno veliko prispeva k oblikovanju učenčevih idejnih stališč in njihovemu opredeljevanju. Očividno v sedanjem šolskem sistemu takih smotrov ni mogoče uresničiti, ker imajo programi zgodovine v glavnem informativen značaj in ne dajejo dovolj možnosti za zaznavanje zgodovinskih zakonitosti. Tak programski temelj ni sprejemljiv, ker ne more biti začetna točka celotnega družbenega izobraževanja.«⁶⁴

Tu je izpostavljen ključni problem: programski temelj. Pouk zgodovine, ki je razumljen kot zgolj informiranje o preteklosti, ne pa kot poskus totalnega poto-pa v neko drugo okolje, v življenje drugih ljudi, ni pouk zgodovine, kakršen bi moral biti. Krivda za to je na pretiranem povečevanju zgolj politične zgodovine, saj didaktika zgodovine še ni prebavila analovske šole zgodovinopisja in njenih pristopov, prav tako pa tudi ne izvaja zadostne samorefleksije, kaj sploh želi doseči s poukom zgodovine in v kolikšni meri ji to uspeva. Nekaj krivde nosi gotovo tudi materializem, ki človeka reducira na zgolj materialno dimenzijo, v zadnjem desetletju pa bi temu lahko priključili še ideologijo politične korektnosti, ki skuša za vsako ceno stvari narediti nekonfliktne in po meri sodobnega liberalizma – tudi za ceno kakovostne argumentacije in konec koncev resničnosti kot take. Seveda so politična zgodovina, človek kot materialno pogojeno bitje in uvidevnost do vsakega velike vrednote oz. pomembni poudarki, ki jih je treba pri pouku zgodovine zasledovati, a vendar: ne pretirano in predvsem ne s slepo naivnostjo – drugače lahko dosežejo ravno nasproten učinek. Nadaljujmo z razmislekom izpred 42 let:

»Rezultati, ki so bili doseženi pri pouku zgodovine po uvedbi novega sistema, kažejo na veliko površnost pri poznavanju zgodovinskega razvoja v celoti, posebej še razvoja naših narodov in narodnosti, z najnovejšo zgodovino vred, kar utegne dobiti tudi neprijetne politične dimenzije v naši večnarodni skupnosti. Zgodovinski predmet nehajo praktično poučevati v šestnajstem letu, vemo pa, da je čas 16–19 let optimalen za razumevanje nacionalne in družbene zavesti in nujnosti jugoslovanske skupnosti. Nedopustno slabo znanje zgodovinskega razvoja in zgodovinskih procesov se vedno jasneje kaže pri kvalifikacijskih izpitih za vpis na študij družbenih ved (na filozofskih, pravnih, ekonomskih, politoloških in drugih fakultetah). Izbirne in fakultativne programe zgodovine in za končno fazo usmerjenega izobraževanja predvidene programe nekaterih strok študirajo v preozkem krogu, da bi mogli nadoknaditi ogromne praznine v rednem programu, ki ga je konec v drugem razredu usmerjenega izobraževanja. Položaj poslabšuje dejstvo, da zaradi samostojnega značaja osnovne šole ni mogoče snovi linearno

64 Šljivo 1982, str. 194–195.

programirati, tako da programi skupne osnove ne dajejo možnosti temeljitega učenja niti obče niti narodne zgodovine. Še enkrat poudarjamo, da Zveza društev zgodovinarjev ne zanikava potrebe reformiranja šolskega sistema, opozarjamo pa na dejstvo, da je v reformnih posegih prišlo do nesprejemljivih anomalij. Menimo, da se morajo naši učenci učiti zgodovine od petega do osmega razreda v osnovni šoli, nato pa nadaljevati v pripravljalni in končni fazi v srednji šoli. Samo tako bo zgodovina kot eden temeljnih predmetov družboslovne skupine lahko vplivala na formiranje socialistične zavesti. Zgodovine ne smemo metati iz procesa pouka prav takrat, ko lahko da v idejnem usmerjanju mladih rodov najoptimalnejše rezultate. Zgodovinarji, zbrani v strokovnih združenjih po republikah in pokrajinah, so že doslej opozarjali na nesprejemljivost programiranja zgodovinskega pouka, dajali so svoje predloge, ki pa niso bili sprejeti. Zgodovinarji odklanjajo odgovornost za posledice, do katerih bo lahko prišlo, če se stanje ne bo spremenilo. Zato vas prosimo, da s svojo avtoriteto pomagate vplivati na pristojne prosvetne faktorje, da bi se popravil položaj predmeta zgodovine v reformirani šoli.«⁶⁵

Skratka, kljub izraziti ideološkosti v smeri, ki jo je treba danes nujno preseči, je zgornji zapis za nas poučen. Zastopanost zgodovine (in geografije) v učnih načrtih je bistvena za razvoj naroda, saj ta dva predmeta vsakemu posamezniku dajeta orodje, da lahko ustrezneje interpretira stvarnost, ki ga obdaja v vsakdanjem življenju. (Poleg razvoja empatičnosti in pomena jezika za formiranje misli, za kar je najbolj pristojen učni predmet narodnega jezika s književnostjo.) Verjetno bi prav tako lahko rekli naravoslovci za naravoslovne predmete, čeprav se sprašujemo, ali je res tako. Ali je razumevanje abstraktnih vsebin, kot je npr. povezovanje atomov ogljika v različne spojine, res tako bistveno za vsakega posameznika? S tem ne želimo reducirati pomena naravoslovja, temveč zgolj znova premisliti o pomenu, ki ga ima v osnovnem izobraževanju, ki so ga deležni (skoraj) vsi otroci in mladi vsaj v tretji triadi osnovne šole, kjer prihaja do res ogromnih razlik med učenci, hkrati pa tudi izgube energije za učenje ravno ob naravoslovnih predmetih. Morda bi bilo tam bolje pustiti naravoslovne predmete na (bolj) praktični ravni, torej na bolj življenjskih primerih in brez prezahtevne abstrakcije (matematika, kemija, fizika). Kajti to je npr. manj pomembno za demokratično družbo kakor pa odnos do svoje kulture, pa tudi do kulture drugih ljudstev oz. civilizacij ter za razumevanje in čutenje določenih etičnih standardov. Na tem mestu nikakor ne moremo dovolj argumentirati, kakšne so prednosti družboslovja in humanistike nasproti naravoslovju – oboje je pomembno, vprašanje je le, v kolikšni meri in na kakšen način je spoznanja določenih znanstvenih panog smiselno didaktično predelati in jih posredovati otrokom in mladim. Tukaj ponujamo le osnutek zamisli, za katero trdimo, da bi

65 Ibid.

jo ob obravnavi Turkov lahko učinkovito konkretizirali. Poglobljena obravnava Turkov bi lahko razsvetlila mnogo predsodkov in kulturnih konfliktov, lahko bi obogatila naše razumevanje sedanjosti in celo delovanje demokratične družbe. V njej namreč vsak posameznik z dopolnjenim osemnajstim letom (na neki način) postane odločevalec o vodenju države, zato bi bilo primerno, da bi bil ozaveščen in bi se znal opreti na interpretacije stvarnosti, ki jih ponujata humanistika in družboslovje z zgodovino na čelu.

Sklep

Kot smo pokazali, je danes čas, da povežemo ugotovitve Karla Ozvalda s stanjem v Sloveniji in Evropi danes. Njegova razmišljanja so namreč po letu 1946 nekako zamrla, saj je komunizem pedagogiko potisnil ob zid, ker ni želel kompleksnosti in razpravljanja o presežnem bivajočem v človeku.⁶⁶ Danes pa je znova priložnost za tovrstne razmisleke. Ti razmisleki pa morajo pasti na plodna tla, da bi bolj pomagali pri premagovanju orientalizma. Na tej točki bi se lahko obravnavala Turkov pri predmetu zgodovina izkazala kot zelo uporabna učna vsebina. Med letoma 1879 in 1946 so se Turki prikazovali precej izkrivljeno, so pa imeli relativno pomembno mesto v učnem načrtu. Danes bi se lahko vrnili k večjemu obsegu obravnave te učne snovi, a hkrati z novimi zgodovinskimi spoznanji o njih. S tem bi lahko obogatili pouk oz. dosegli več vzgojno-izobraževalnih ciljev. Zgodovina (in geografija) sta v prvi polovici 20. stoletja skupaj s slovenščino že tvorili jedro pouka, in če je potem marksizem z neupoštevanjem kulturnih danosti pometel tudi s pomembnimi vsebinami teh dveh znanstvenih predmetov, pa svoje danes prinaša izrazita naravnost k tehniki in nevarna težnja po uporabnosti znanja oziroma kompetenc. Diskurza o naravoslovju in zaposljivosti danes znotraj učnih načrtov narekujeta pomembnejše mesto naravoslovnim predmetom ter jezikom. In želje po razširitvi učnih vsebin v teh smereh je še mnogo. (Na srečo (!?) je vsaj profesorjev informatike oz. pedagoškega kadra, ki bi bil sposoben izvajati pouk informatike, premalo, da bi bili na tem področju mogoči večji pretresi.⁶⁷) V tem je velika težava, saj zaradi slabe splošne razgledanosti in naše demokratične ureditve potem prihaja do velikih družbenih problemov, ki tudi za prihodnost ne obetajo tega, kar sicer obljublajo domala vsi učni načrti: spoštovanje različnih narodov, ras in religij. Žal lahko sklepamo, da bomo tudi v letu 2025 ob prenovi

⁶⁶ Perat 2001, 186.

⁶⁷ Špela Kuralt, Obveznega predmeta računalništva (še leta) ne bo. Delo, 21. 9. 2022, spletni dostop: <https://www.delo.si/novice/slovenija/obveznega-predmeta-racunalnistva-se-leta-ne-bo/> (dostopno dne 27. 4. 2024).

učnih načrtov⁶⁸ ostali praznih rok, saj bi bile tovrstne spremembe za trenutno družbeno situacijo in nizko politično prioriteto, ki jo imata vzgoja in izobraževanje, pač prevelik preobrat v obstoječem sistemu.

Viri in literatura

Viri

Lehrpläne für Volksschulen ... (celotna naslovnica je štirijezična) – Učni načerti za ljudske šole, izdani vsled ukaza predsedništva deželnih šolskih oblastnij za Primorje od dne 10. avgusta 1878, br. 5332/VII. (Dunaj, 1879).

Nadrobni učni načrt za pouk v realijah na ljudskih šolah Postojinskega okraja, izdelan v okrajni učiteljski konferenciji leta 1890. Potrjen z odlokom visokega c. kr. deželnega šolskega sveta od dne 3. julija štev. 1919 ex 1890. Izdal c. kr. okrajni šolski svet v Postojni, dne 9. sept. 1893 št. 680. str. 8.

Podrobni učni načrt za ljudske šole. (Ljubljana, 1937).

Programi i metodska uputstva za rad u srednjim školama. Nastavni planovi za srednje škole propisani su odlukom ministra prosvete s. n. br. 28311/30, s. n. br. 7627/31, s. n. br. 23897/31 i 27100/33; metodska uputstva odlukom s. n. br. 14238/36. Državna štamparija Kraljevine Jugoslavije (Beograd, 1936), str. 171.

RTVSLO, V novem šolskem letu prenova učnih načrtov. V pripravi tudi sprememba zakona o OŠ: <https://www.rtvsl.si/slovenija/v-novem-solskem-letu-prenova-ucnih-nacrtov-v-pripravi-tudi-sprememba-zakona-o-os/679186> (dostopno dne 27. 4. 2024).

Špela Kuralt, Obveznega predmeta računalništva (še leta) ne bo. Delo, 21. 9. 2022, spletni dostop: <https://www.delo.si/novice/slovenija/obveznega-predmeta-racunalnistva-se-leta-ne-bo/> (dostopno dne 27. 4. 2024).

Učni načrt za osnovne šole v Kraljevini Jugoslaviji, Učiteljska tiskarna v Ljubljani (Ljubljana, 1933), str. 8.

Vestnik ministrstva za prosveto Ljudske republike Slovenije. Letnik I, Številka 11 (Ljubljana, 1946), str. 93.

Začasni učni načrt in program za višjo narodno šolo v Kraljevini Jugoslaviji. Učiteljska tiskarna v Ljubljani (Ljubljana, 1932),

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. Priredil: Pavle Flere. Ljubljana, 1929.

68 RTVSLO, V novem šolskem letu prenova učnih načrtov. V pripravi tudi sprememba zakona o OŠ: <https://www.rtvsl.si/slovenija/v-novem-solskem-letu-prenova-ucnih-nacrtov-v-pripravi-tudi-sprememba-zakona-o-os/679186> (dostopno dne 27. 4. 2024).

Literatura

- Bauer, Thomas: *Kultura dvoumnosti : drugačna zgodovina islama*, Krtina, Knjižna zbirka Temeljna dela (Ljubljana, 2014).
- Braudel, Fernand: *Čas sveta : Materialna civilizacija, ekonomija in kapitalizem, XV.–XVIII. stoletje I*, ŠKUC, Filozofska fakulteta (Ljubljana, 1991).
- Bulić, Jelena: *Terrae incognitae ili Austrijske Siberije: Britanski putopisi i putopisci po Hrvatskoj, Slavoniji i Dalmaciji od Bečkoga kongresa do prvoga svjetskog rata*, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, doktorski rad (Zagreb, 2014).
- Cardini, Franco: *Evropa in islam*, Založba *cf, Modra zbirka – Delajmo Evropo (Ljubljana, 2003).
- Hitti, Philip K.: *History of the Arabs from the earliest times to the present*, Macmillan&co ltd, New York, St. Martin`s press (London, 1964).
- Huntington, Samuel P.: *Spopad civilizacij in preoblikovanje svetovnega reda*, Zbirka Premiki, Mladinska knjiga (Ljubljana, 2005).
- Huntington, Samuel P.: *The Clash of Civilizations?*, Foreign Affairs, Vol. 72, No. 3 (Summer, 1993).
- Jezernik, Božidar (ur.): *Imaginarni »Turek«*, Zavod Republike Slovenije za šolstvo (Ljubljana, 2012).
- Le Goff, Jacques: *Se je Evropa rodila v srednjem veku?*, Založba /*cf, Modra zbirka – Delajmo Evropo (Ljubljana, 2006).
- Ostrogorski, Georgij: *Zgodovina Bizanca*, Državna založba Slovenije (Ljubljana, 1961).
- Said, Edward W.: *Orientalizem: zahodnjaški pogledi na Orient*, ISH Fakulteta za podiplomski humanistični študij, Studia humanitatis (Ljubljana, 1996)
- Šolska kronika, Zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje, 10, 2001, št. 1.
- Šolska kronika, Zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje, 12, 2003, št. 1.
- Šterbenc, Primož: *Šiiti : geneza, doktrina in zgodovina odnosov s suniti*, Fakulteta za družbene vede, Knjižna zbirka Mednarodni odnosi (Ljubljana, 2005).
- Wallerstein, Immanuel: *Braudel and Interscience: A Preacher to Empty Pews?* Review (Fernand Braudel Center) 24, no. 1 (2001): 3–12. <http://www.jstor.org/stable/40237252> (dostopno 26. 4. 2024).
- Zgodovinski časopis, 36, 1982, št. 3.