

Tomaž Weber

OD TRADICIONALNEGA DO INTEGRALNEGA UČBENIKA ZGODOVINE NA SLOVENSKEM (FORMALNI IN VSEBINSKO-IDEJNI VIDIKI SNOVANJA)

Referat na 23. zborovanju slovenskih zgodovinarjev v Tolminu oktobra 1986.

Razvoj vsakega zgodovinskega učbenika spremljamo z dveh vidikov: s formalnega (stilno, grafično in didaktično oblikovanega) in idejnega vidika (v kolikšni meri in kako uresničuje vsebinska in didaktična zasnova učbenika pogloblitve znanstvene in družbene vidike v danem obdobju razvoja).

Zgodovinski učbenik opredeljujemo po njegovi formalni zasnovi na pet razvojnih obdobjih. Štiri od teh ugotovimo tudi v razvoju učbeniške literature za zgodovino na Slovenskem. 1. Obdobje t. i. **pripovednega učbenika** od njegovih začetkov pa nekako do leta 1945. 2. Obdobje t. i. **tradicionalnega učbenika** v obdobju od leta 1945 do leta 1968. Zanj je značilno, da vsebuje sintezo vseh področij družbenega razvoja, jih med seboj dialektično povezuje in dejstveno sega do najnovejše zgodovine. 3. Obdobje t. i. **podelovnega učbenika** med leti 1968 in 1985, ki se mu ob bok postavijo zgodovinska čitanka in zgodovinski atlas, ves instrumentarij pa povezuje in mu daje značaj delavnosti, delovni zvezek za pouk zgodovine. 4. Obdobje **delovnega učbenika**, ki postane vodilni element didaktizacije zgodovinskega pouka, ob njem pa staja v podrejenem položaju zgodovinska čitanka, v enakopravnem položaju zgodovinski atlas in posledičnem položaju z elementi diferenciacije delovni zvezek ali zgodovinska vaja. To obdobje po logiki vodi v 5: **Integralni učbenik**, ki ima odločujočo organizatorično, informativno, idejno in uporabno vlogo. To je plan dela, ki vsebuje sam v sebi vse elemente nujne sinteze, analize (vir, tekst), prostorske orientacije in preskusa znanja, ter interesne zadolžitve (delovni zvezek). Ob njem vztraja le še zgodovinski atlas, ki ga je zaradi njegove funkcije, namreč umevanja zgodovinskega prostora in načina izdelave, težko vključiti v učbenik, oziroma v njegov tekst.

Pripovedni učbeniki, večinoma genealoške, heroične, politične in vojaške vsebine, so vsaj v osnovni šoli in nižji gimnaziji prevladovali vse do 1945. leta. Stil del, ki so ga narekovali učitelju zgodovine, je bila predvsem pripoved z razlago, čeprav je treba reči, da je marsikdaj izpostavljaj epško in dramatično pripoved, lastnosti, ki jih v dobi racionalnosti in funkcionalnosti preveč opuščamo. Ne glede na to pa je stremel predvsem za razvojem memnotehničnih sposobnosti. Ti učbeniki (npr. Binter-Štrukelj: Zgodovina starega veka ali Zgodovina Južnih Slovanov) niso vsebovali nobenih elementov formalizacije, idejnosti in uporabnosti znanja, torej elementov, ki omogočajo razvoj zgodovinskega načina mišljenja.

Tradicionalni učbeniki v obdobju 1945 do 1968 so zajeli že vse strani družbenega dogajanja, zlasti vsebinsko in stilno presegli čas prejšnjih na novo opredelili periodizacijo zgodovine, dali večji poudarek novejši zgodovini kot bojda patriotično učinkovitejši in glede formalne plati že zastavljali vprašanja za ponovitev in utrditev; vendarle s premajhnim poudarkom na razvoju mišljenja (zakaj, čemu, v kakšni zvezi, primerjaj, sklepaj itd.). Ničesar pa še ni bilo storjenega za možnost samostojnega osvajanja ali pridobivanja dejstvenega znanja.

Podelovni učbenik: S prvo korekturo reforme osnovne šole leta 1965, ki je bila definirana in uzakonjena ponovno leta 1973 (Projekt: Osnovna šola 1973: Zavod za šolstvo SR Slovenije), so močno stopile v ospredje tendence nujnosti subjektivizacije učencev, da je torej nujno potrebno omogočiti učencem, da tudi sami

(s pomočjo učitelja, učnimi pripomočki in ustreznimi postopki) ugotovijo ali pridobijo vsaj del predpisanih zgodovinskih dejstev, jih pojmovno opredele, razumejo in tudi sami iščejo zgodovinske informacije. Posledica tega je bila taka zasnova zgodovinskih učbenikov, da je iz zasnove že razvidna najmanjša zgodovinska logična celota, učna enota, da so zaključni deli učnih enot že vsebovali vprašanja za povratno informacijo, ne samo v dejstvenem; ampak tudi mišljenjskem smislu (poleg vprašanja kaj in kdaj tudi vprašanja zakaj, čemu, kako). Popestrila se je tudi grafična oprema, vendar v največji meri le ilustrativno. Po drugi strani pa se je razvila tudi t. i. pomožna učbeniška literatura, ki naj bi subjektivizacijo omogočila. To sta bila zgodovinska čitanka in zgodovinski atlas. Ker pa je bila ta literatura avtorsko razglašena (najprej učbenik, nato atlas in kasneje zgodovinska čitanka), je kot nujna posledica poskusa operacionalizacije zgodovinskega pouka v smislu subjektivizacije učenca (poskusiti, da tudi sam dela in osvaja zgodovinska dejstva), prišlo na koncu do izdaje delovnega zvezka, ki naj bi te neuglašene zgodovinske instrumente povezal v delovno spoznavno, funkcionalno in prijemljivo celoto. To je uspelo (razen, ko se je uporaba delovnega zvezka spremenila v pridobivanje ocen) in v teh pogojih je tudi zadoščalo metodično informiranje učiteljev, bodisi preko člankov ali pa s pomočjo študija metodike na kadroviskih šolah in dodatnih seminarjih ter v metodičnih spisih (bolj malo branilih, kar lahko sklepamo po številu naročnikov recimo Nastave, istorije, to pa velja tudi za strokovno periodiko). Po mojem smo bili tu dovolj uspešni v praksi tudi zato, ker je bila ta formalna stopnja v zasnovi učbeniške literature nekako pokrila s strokovnimi postopki v dodiplomskem študiju. Poudarim pa naj znova, da je bil odstotek subjektivizacije na tej razvojni stopnji učbeniške literature odvisen (in je še vedno) od volje in ocene učitelja zgodovine, ki je (ali pa ni) organiziral učni proces, da bi bila vsaj delna subjektivizacija zagotovljena.

Delovni učbenik kot vodilni element organizacije vzgojno-izobraževalnega procesa zgodovine v smislu večje zagotovljene subjektivizacije učenca, torej delovni napotek, kako do predpisanih dejstev učenec na ustrezen način pride; pomeni prelom z vsemi dosedanjimi tipi zgodovinskih učbenikov po njihovi formalni zasnovi in videzu. Ta učbenik je po formalni plati delovni učbenik, ki organsko upošteva zgodovinsko čitanko, atlas in delovni zvezek. Ta material si uporabno didaktično popolnoma podreja in mu je le sredstvo za doseg cilja: boljšega in poglobljenega ter pojmovno razčiščenega razumevanja zgodovinske sinteze in razvoja ter vloge dialektične metode za doseg zgodovinskega načina mišljenja ali njegovih osnov. Gradivo je jasno grafično razdeljeno na učne enote, le-te narologične sklope (učne korake). Izpostavljena je uvodna motivacija, če le mogoče delovno (opraviti je potrebno določeno nalogo, ponovitev gradiva), ki naj vzpostavi logiko povezave in dialektiko dogajanja, kar je temeljni pogoj za uspešno osvajanje in razumevanje novega učiva (le kako je mogoče ta tako pomemben del odpraviti z vprašanjem, kaj smo preteklo uro jemali, ali odpreti ređovalnico in reči, zdaj bomo pa spraševali). Sledi naslov nove učne enote in nato novo učivo po sistemur postopnega osvajanja novega učiva. Novo učivo je predstavljeno v obliki najustreznejše, najjasnejše in pomnitveno najboljše informacije. Le-ta torej ni vedno le besedna, marveč tudi grafična, tekstualna itd. Konec vsake logične celote so vprašanja, ki naj vzpostavijo komunikacijo med informacijo in učencem in, sicer v dejstvenem, miselnem in uporabnem smislu (rdeča nit, aktualizacija itd.). Ta vprašanja, torej navajajo tudi na delo z zgodovinskim tekstom in zgodovinskim atlasom, če je pogoj dejstvenega znanja ali pojmovanja prostorska ali konkretnjša predstava. Konec vsake učne enote so delovne operacije, ki naj preverijo kvaliteto sinteze znanja (ponovitev), razumevanje (zgodovinsko mišljenje, pogled nazaj, pogled naprej), uporabo znanja (znane in bližnje informacije z daljnimi) in aktualizacijo (npr. nacistična ideologija, ali srečamo še danes podobne pojave, kakšno stališče bomo zavzeli do njih, če smo takega in takega zavzeli do nacizma).

Delovni zvezek ima v tej zvezi učbeniške literature, le še funkcijo ponavljanja in utrjevanja z drugačnih zornih kotov, posebno pa skrbi za diferenciacijo, torej vzpodbujanje učencev in njihovega interesa za zgodovino s pomočjo primerne literature, vrednotenja kulturnih dosežkov, posebej slovenskega in jugoslovanskih narodov in narodnosti. Zasnova omogoča, da učenec svoje rezultate spremlja in da tudi učitelj dobi vpogled v njegovo interesno dejavnost. Tega elementa, po logiki nikakor ni mogoče preprosto zahtevati od vseh učencev, saj le-ti kažejo tudi ne- zgodovinske interese.

Temu učbeniškem kompletu, ki je tresda precej obsežen, največ zaradi težav za prehod na nekaj čisto novega, je dodana zbirka barvnih diapozitivov in nekaterih za atlas prezahtevni ali pomanjkljivi skic. To tudi zato, da učitelj ali učenec dopolnjujeta s projekcijo grafične informacije, ki so v učbeniku črno bele (vsebinsko različne, tematsko pa enake), da si lahko pridobitve duhovne nadstavbe, kar je brez barvnih prilog včasih nemogoče (slikarstvo, kiparstvo, arhitektura, etnografija itd.), jih je pa nemogoče brez občutne podražitve učbenika vgraditi vanj.

Glede tega tipa učbenika, ki se pravkar na predmetni stopnji osnovne šole poskuša vgraditi v našo učno prakso (določen premik pa smo storili že tudi na področju srednjega usmerjenega izobraževanja), je največji problem uveljavljanje novega in drugačnega stila dela, ki ga tak komplet zahteva; za razliko od utečenega. Na podlagi opazovanj med mladimi in starejšimi učitelji, med študenti zgodovine in v okviru strokovnih izpizov sem mogel ugotoviti, da mnogo učiteljev zgodovine ne premore moči, da bi se umaknili iz tako eminentnega polja spoznavnega procesa kot je posredovanje.

Tako se mi le zaradi nadaljnega napredka pouka zgodovine vsiljuje vprašanje, ali bo stilna enakost dodiplomskega študija zgodovine res enako koristna tudi za zgodovinarja pedagoga, čeprav moram ob tem vprašanju reči, da bi prav konkretnost znanj, ki do njih pridejo raziskovalci, arhivarji in muzealci, bila še kako potrebna vprav tudi zgodovinarju pedagogu, še posebej v osnovni šoli.

Če hočemo uresničiti težnje sodobnega delovnega učbenika, mora vsekakor tudi učitelj preiti v strokovno suverenega organizatorja in moderatorja samostojnega dela učenca, če naj se ta res razvije (kda, ne vemo, težimo pa k temu zavestno in načrtno) v tvoren subjekt zgodovinskega dela. Učiteljem je še danes, na primer, strašno težko reči: »Učenci, danes bomo skušali raziskati in ugotoviti vzroke nemške kolonizacije in ponemčevanje slovenskega ozemlja, in ugotoviti ozemeljske posledice tega.« Ali reči: »Zakaj se današnje etnično ozemlje tako razlikuje, od velikega poselitvenega slovenskega prostora v začetku 7. stoletja ... Odprite učbenike na strani ... in zgodovinske atlase na strani ... Ugotovimo potek današnje etnične meje na zahodu, severu, vzhodu in jugu. Glejmo tudi karto, ki jo z grafoskopom prejčiram na platno ... Do kod je segalo naseljitveno ozemlje Slovencev v začetku 7. stoletja na severu, na zahodu, na jugu in na vzhodu? Od kod ta razlika, da je današnje etnično ozemlje manjše za dve tretjini površine?«

Integralni vseobsegajoči učbenik je nadaljnja vizija v procesu formalne zasnove učbeniške literature, ki povečuje delež v subjektivizaciji učenca. Učenec z njim večinoma sam pridobiva, konkretizira in povezuje zgodovinska dejstva. Učitelj ga pri tem vzpodbuja (kot katalizator učenja) in mu ustvarja take delovne pogoje in pridobiva za take delovne postopke ter ga na njih navaja, da do subjektivizacije s skrbjo za sistematičnost v resnici tudi pride. To je stopnja, v kateri je učbenik dobesedno delovni program, ki zagotavlja smoter zgodovinskega pouka, na operativni način. Ta učbenik integrira v sebi zgodovinske tekste, slikovno gradivo in operativno interesni značaj delovnega zvezka do take mere, da ti informacijski mediji enakovredno nastopajo v kontekstu formalne zasnove predpisanega gradiva, in pušča izven sebe, vendar v tesni odvisnosti od sebe, eno samo informacijsko sredstvo, zgodovinski atlas. Gre za to, da ustrezna grafika in tekst nadomestita sinte-

tični povedni tekst (dejstveno zgodovinsko pripoved), seveda le povsod tam, kjer ga lahko in kvalitetno nadomestita, zato ker sta informacijsko popolnejša in didaktično ustrežnejša (boljši, hitrejši, trajnejši) od besedne sinteze. Delovne naloge in delovne operacije imajo nalogo opraviti katalizo teh informacij v smeri pridobitve potrebnih zgodovinskih dejstev, njihovo zvezo, razumevanje, opredelitev in uporabo. To pomeni v tej fazi razvoja učbeniške literature, da bi učenec potreboval le dve delovni orodji za solidno in v dobru meri tudi samostojno delo, učbenik in atlas, učitelj pa kvalitetno grafično predstavno gradivo (slike in skice), s pomočjo katerih bi predvsem usposabljal učence za samostojno delo in opazovanje. Prav zato bi bilo potrebno, da bi vsak učbenik za posamezni razred in stopnjo te vrste vseboval najprej uvodno poglavje, z metodološkim konkretnim uvodom, kaj bomo delali in kako bomo delali.

Predstavljeni formalni razvoj učbeniške literature za zgodovino na Slovenskem od nekdanjega do jutri sovpada z idejno zasnovo in vlogo zgodovinskega učbenika, oziroma njegovim idejnim učinkovanjem na tvorbo zgodovinsko misleče osebnosti. Ako izpostavimo najpomembnejše izobrazbene in vzgojne vrednosti zgodovinskega pouka in s tem učbenika oziroma njegovega učinkovanja, potem, so to: **materialna izobrazbena vrednost** (poznavanje in pomnjenje zgodovinskih dejstev, nujen predpogoj vséga ostalega), **formalna izobrazbena vrednost** (umevanje in povezovanje ter razumevanje zgodovinskih dejstev), **idejna ali vzgojna vrednost** (učinek prejšnjih dveh v mladi osebnosti), **uporabna vrednost** (transfer in uporaba znanja ob podobnih primerih, kritičnost, natančnost, vrednost za iskanje ustreznih informacij itd.).

V razvoju te upoštevanja vredne komponente zgodovinskega učbenika in njegovega snovanja bi mogli razpoznati nekako tri obdobja:

Obdobje do leta 1945. Vsekakor nam pregled zasnov učbeniške literature v tem obdobju dovoljuje ugotovitev, da je temeljila po svoji idejni plati predvsem na materialni izobrazbeni vrednosti zgodovinskega pouka po načelu »repetitio est mater studiorum« ali še boljše, po načelu »mnogo povedati, da nekaj ostane«. To je povzročilo, da so bile okupirane predvsem memnotehnične sposobnosti (česar danes ne zanikamo, saj je to pogoj ostalih kvalitét, brez dejstev ni zgodovine) in reproduktivnih sposobnosti (čim vernejša je bila reprodukcija, tem boljše je bilo), zelo malo pa je bilo prisotnih ustvarjalnih in za življenje v družbi in udeležbo v njem koristnih mišljenjskih operacij (zgodovinskega načina mišljenja in logike).

Obdobje od leta 1945 do 1973. Za drugo obdobje je značilno, da zgodovine sveta ni mogoče več spoznavati in obravnavati v vseh pojavnih in deskriptivnih podrobnostih, ker je tudi učenec ne more več snovno obvladovati na memorativen način, tudi spričo večnega krčenja ur in s tem zgodovinskih prvin v naših šolah. To je pomembno učinkovalo na to, da se je na področju učbeniške literature za zgodovino v tem obdobju pričelo razmišljati o nujnosti uvajanja dveh novih idejno-vzgojnih elementov v tvorbi učbeniške literature: eksemplaričnega in delovno uporabnega. Kaj je to pomenilo? Predvsem to, da celovite sinteze o svetu v šoli nismo več sposobni dati, želimo pa kljub temu, da bi učenec dojel dejstva, pojave in procese, značilne tudi za svet. Da bi to dosegli, izberemo problem, ki je toliko reprezentančen, da dovoljuje spoznanja, ugotovitve in lastnosti prenesti na podobne probleme v prostoru in času. Če obdelamo pojav in razvoj ter učinek fašizma, nam je mogoče razumeti tudi podobna sodobna in kasnejša gibanja ter učinke njih na podoben način oceniti in zavzeti stališče do njih brez njihovega podrobnega dejstvenega predstavljanja. Poleg tega je problem povezan tudi z delavnostjo in uporabnostjo. Če namreč problem izberemo tako, da se pri tem ravnamo po načelu od bližnjega k daljnemu (kronološko na primer regresivno), torej, ker je morda lažje spoznati, pa tudi samostojno uporabiti, kar je zgodovinsko in časovno ter krajevno blizu, tudi izboljšamo rezultate, ker razvijamo v učencih prepričanje o uporabnosti in smiselnosti zgodovinskega dela (krajevna zgodovina).

Ugotoviti moremo, da je šele leto 1970—1973 dalo temelje idejne zasnove, so, dobnega učbenika zgodovine, opirajoč se na dve tezi: 1. Predmet, zgodovinskega pouka in njegova idejna funkcija je predvsem razvoj učenčevega intelekta, ta pa mu bo omogočil kvalitetno življenje, adaptivnost in kritičnost, ter ustvarjalnost. Postopek učenja je zato pretežno samostojno delo. — 2. Predmet pouka zgodovine in njegova vloga je predvsem v obširnem spoznavanju že danih in proučenih dejstev in njihovega vrednotenja, postopek za učenje sinteze.

Glede na prvo tezo pospešujemo samo tak način vzgojno-izobraževalnega dela pri pouku zgodovine, v katerem učenec aktivno in pretežno sam (v organizaciji učitelja zgodovine) obvladuje z učnim načrtom predpisano učivo, učitelj pa je prisoten v organizaciji procesa, katalizaciji uspešnega dela in akciji, da do samostojnega dela tudi pride. Učitelj je pobudnik transfera in kvalitetnih povratnih informacij o kakovosti učenčevega samostojnega dela. Učitelj mora tudi zagotoviti interesno diferenciacijo učencév. Cilj tega dela je razviti umski potencial posameznika, izvor tega pa je lahko le v lastnem delu, torej obvladovanju dejstev, opazovanju, prenosu, povezovanju in zaključevanju. V tem primeru je sooblikovalna spoznavna funkcija prenešana na celo vrsto učnih sredstev ali informacij, ki so pogojene tudi s sodobnimi komunikacijami, terenom, okoljem in življenjem v njem. Učenik vsebuje najpomembnejša skupna dejstva in informacije ter delovne napotke, brez katerih ni mogoče samostojno delati.

Druga teza daje prednost sintezi pred analizo, splošnosti pred konkretnostjo, dedukciji pred indukcijo. To pa ima v praksi za posledico, kot vemo, največkrat pasiven odnos do gradiva. Ta teza torej brani mišljenje, da je zaradi že znane ali dane sinteze v znanosti analiza nepotrebna in da je mogoče tudi samo z memoriranjem razvijati intelekt in zgodovinski način mišljenja. Tako so bili zasnovani naravoslovni učbeniki pred vojno, najprej zakonitost, za tem potrjevanje s poskusom. Danes obratno: poskus naj porodi zakonitost.

Obdobje od 1973 do danes je značilno po razmišljanju o idejnem vzorcu, ki jasno kaže na to, da morata biti v pametnem snovanju učbeniške literature za zgodovino prisotni obe tezi, vsaka na svojem mestu in v svoji funkciji. To razmišljanje gre v smer, da je pot za doseg cilja, zgodovinske sinteze tudi uporaba analize, indukcije in konkretnosti, povsod kjer je to pametno in mogoče. Prišlo je tudi do spoznanja, da podobno naravoslovju ni mogoče priti vedno s poskusom do zakonitosti, da je treba obratno aplicirati zakonitost s poskusom in nato izvajati tehnologijo. To pomeni, da mnogokrat prednjači tudi pri zgodovini sinteza, še posebej, če bi bila pot do nje na drug način predolga, nepotrebna, nesmiselna, ker je pač ni mogoče (tudi pomanjkanje časa) razviti in nato dokazovati s postopkom, ki se mu reče analiza ali boljše konkretizacija. To je stopnja idejne orientacije učbeniške literature, ki se v bistvu tudi sklada s formalno zasnovo učbeniške literature, ki je sedaj uveljavljena.

Zaključek: Nedvomno je res, da se učitelj in učenec kot objektivna družbena subjekta odzivata pobudam, včasih mnogo kasneje kot na primer proizvodnja. Imeti morata dovolj časa in orodja za prilagajanje. V tem pogledu bi lahko trdili, da je eno desetletje skoraj preskromno obdobje za kvaliteten preskok iz objektivizacije v subjektivizacijo, ki naj se izrazi tudi pri pouku zgodovine. Teorija pouka zgodovine, pa naj bo še tako dobra (danes pa vemo, da je premalo vrednotena in še vedno subjektivizirana — jaz, mislim o tem tako, drugi drugače), ne zadošča za oblikovanje učitelja zgodovine v smeri, ki je edino logična in perspektivna (tudi zaradi vloge in ugleda zgodovine v šolah). Gotovejša je pot, ko zgodovinska znanost v procesu strokovnega oblikovanja bodočega učitelja zgodovine ustrezno oblikuje za odgovorne naloge pouka zgodovine. To pa pomeni, da mora biti bodoči učitelj v temeljni fazi svojega oblikovanja neprestano izpostavljen takim študijskim prijemom in metodologiji (seveda na visoki ravni) kot naj bi jih snoval kasneje ob svojem

neposrednem stiku s subjekti zgodovinskega pouka ali dela v osnovni ali srednji šoli. Pomeni, da bi moral biti tudi sposoben transfera znanstvene metodologije v metodične delovne postopke, značilne za stopnjo, na kateri deluje. V tem transferu pa šele lahko odigra didaktika zgodovine svojo najpomembnejšo vlogo, in nalogo.

Summary

FROM A TRADITIONAL TO AN INTEGRAL HISTORY TEXT-BOOK IN SLOVENIA (FORMAL AND CONTEXTUAL — OUTLINE VIEW POINTS OF SCHEMING)

Tomaz Weber

The author determines the development of text-books literature for teaching history in the period 1900—1987 according to their formal and outline scheme. He distinguishes five periods of development: from the narrative over working to an integral text-book. He establishes that for a reasonable scheme for teaching history two ways of understanding the historical materials are to be considered: synthesis and analysis and generality and concrete. He strives for such history programmes of pedagogical orientation in which the future historian — teacher will be exposed to similar studying principles and methodology that he is expected to practice with pupils in ground and secondary schools. Only with transfer of knowledge into teaching practice the didactics of teaching history can play a deciding role.

Inštitut za zgodovino delavskega gibanja, YU-61000 Ljubljana, Trg osvoboditve 13

Od leta 1960 izdaja revijo **Prispevki za zgodovino delavskega gibanja (PZDG)**, ki je doslej izšla v 25 letnikih (1964 ni izšla). Leta 1986 se je preimenovala v **Prispevke za novejšo zgodovino**. Revija objavlja razprave, članke, historično dokumentacijo, poročila o simpozijih, knjižna poročila in recenzije, različne bibliografije in tekočo bibliografijo sodelavcev inštituta. V prvih letih izhajanja je bila revija izrazito usmerjena v zgodovino naprednega delavskega gibanja in NOB, vedno bolj pa je širila krog svojega objavljavanja tudi na širša področja slovenske zgodovine. Zdaj lahko rečemo, da je to revija za novejšo slovensko zgodovino. Uredništvo se trudi, da bi bila revija pestra, kvalitetna in sodobna. V letniku 1985 naj posebej opozorimo na razprave o fojbah v Julijski krajini, na stenografski zapisnik seje IOOF iz leta 1950, na pregled javno publiciranih stališč KP STO in KPI do londonskega memoranduma iz 1954, kot tudi na razpravo o programu Zedinjene Slovenije v letu 1848 in oblikovanju slovenske nacionalne države leta 1918 ter ne nazadnje na bibliografijo revije Pod lipo.

Prilagamo seznam še dostopnih letnikov in cene zanje, pri čemer opozarjamo, da sta letnika 1962 in 1973 že razprodana, nekaj letnikov pa je že skoraj razprodanih. Revijo lahko naročite pri založbi Partizanska knjiga, YU-61000 Ljubljana, Trg osvoboditve 13, kupite pa pri vseh slovenskih knjigarnah.

PZDG 1960/1 — 1600 din	PZDG 1975/76 — 1600 din
PZDG 1960/2 — 1600 din	PZDG 1977 — 1600 din
PZDG 1961/1-2 — 1600 din	PZDG 1978/79 — 1600 din
PZDG 1963/1-2 — 1600 din	PZDG 1980 — 1600 din
PZDG 1965/1-2 — 1600 din	PZDG 1981 — 1600 din
PZDG 1966/1-2 — 1600 din	PZDG 1982 — 1600 din
PZDG 1967/1-2 — 1600 din	PZDG 1983 — 1600 din
PZDG 1968/69, 1-2 — 1600 din	PZDG 1984 — 1600 din
PZDG 1970/1-2 — 1600 din	PZDG 1985 — 3000 din
PZDG 1971/72 — 1600 din	PNZ 1986 — 4500 din
PZDG 1974 — 1600 din	