

ZGODOVINA V ŠOLI



Spodbujanje aktivnega in
odgovornega državljanstva
pri pouku zgodovine



Izdajatelj in založnik: Zavod RS za šolstvo

Predstavniki: mag. Gregor Mohorčič

Uredniški odbor:

Dragica Babič, Gimnazija in ekonomska srednja šola Trbovlje,

Jana Bec, Osnovna šola Prule,

dr. Marjan Drnovšek, ZRC SAZU, Institut za slovensko izseljenstvo in migracije,

Špela Frantar, Gimnazija Bežigrad,

Štefan Harkai ml., Osnovna šola Puconci,

Brigita Praznik Lokar,

Damjan Snoj, Osnovna šola Preserje,

dr. Mojca Šorn, Inštitut za novejšo zgodovino,

Srečko Zgaga, Gimnazija Poljane.

Odgovorna urednica: mag. Vilma Brodnik

Naslov uredništva: mag. Vilma Brodnik, Zavod RS za šolstvo OE Ljubljana, Parmova ul. 33, 1000 Ljubljana, tel.: 01/236 31 19, faks: 01/236 31 50, e-naslov: vilma.brodnik@zrss.si

Urednica založbe: Simona Vozelj

Jezikovni pregled: Tine Logar

Prevod povzetkov v angleščino: mag. Gregor Adlešič

Oblikovanje: Barbara Bogataj Kokalj

Računalniški prelom in tisk: Present d.o.o.

Naklada: 520 izvodov

Naročila: ZRSS – Založba, Nataša Bokan, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana, e-naslov: zalozba@zrss.si, faks: 01/300 51 99

Naročnina:

40,26 EUR – cena dveh dvojnih števil za šole in ustanove

31,73 EUR – cena dveh dvojnih števil za posameznike

29,36 EUR – cena dveh dvojnih števil za dijake, študente in upokojence

21,80 EUR – cena dvojne številke v prosti prodaji

48,31 EUR – cena dveh dvojnih števil za tujino

© Zavod RS za šolstvo, 2014

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisanega dovoljenja ni dovoljeno nobenega dela te revije na kakršenkoli način reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske oblike reprodukcije (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršenkoli pomnilniški medij).

REVIJI NA POT

Številko revije namenjamo spodbujanju aktivnega in odgovornega državljanstva pri pouku zgodovine. S prvim tematskim člankom želimo osvetliti, kako so se izobraževanja za aktivno in odgovorno državljanstvo lotili v Avstriji. Takšno izobraževanje se imenuje politično izobraževanje in je sestavni del predmetov zgodovina, pravo in ekonomija, kot učno načelo pa je politično izobraževanje vpeljeno v pouk vseh predmetov. S političnim izobraževanjem želijo razvijati zlasti odgovorno ravnanje ter demokratično zavest, volilno pravico pa pridobijo že pri šestnajstih letih, ko se lahko aktivno vključijo v politično življenje. Predstavljeni so izsledki raziskav o stopnji zadovoljstva z demokracijo: dve tretjini sodelujočih v raziskavi je z demokracijo zadovoljnih, 23 % pa je manj zadovoljnih. Zanimiv je podatek, da so bolj zadovoljni z demokracijo prebivalci na Koroškem in Štajerskem, ki mejita na Slovenijo.

V članku o rezultatih primerjalnih raziskav v okviru mednarodnih projektov CIVED in ICCS so prikazani izsledki za sodelujoče države, med njimi tudi za Slovenijo. V obdobju desetih let se je med slovenskimi učenci povečalo zaupanje v institucije, bolj so naklonjeni pravicam izseljencev, povečalo se je zaznavanje odprtosti razredne klime za razpravo. Skrbijo pa nas lahko rezultati poznavanja političnega sistema, saj četrtina učencev ne razlikuje med zakonodajno, izvršno in sodno oblastjo oz. izvršno oblast pojmuje kot zakonodajno. Prav tako je zaskrbljujoče, da četrtina učencev meni, da je totalitarna država tista, kjer vlada popolna svoboda, tretjina pa jo je pravilno označila kot državo, ki nadzira vsa področja življenja. Pri pouku zgodovine, preostalih družboslovnih in vseh drugih predmetov bo treba nameniti veliko več pozornosti temeljnim pojmom s področja političnega delovanja. Če učenci ne poznajo glavnih značilnosti delovanja političnih institucij ter razvoja oblik vladavin v zgodovini, ne morejo postati odgovorni državljani, ki poznajo državljanske pravice in dolžnosti, prav tako se kot aktivni državljani težko vključujejo v oblikovanje politik na vseh ravneh, ki spoštujejo mir, demokracijo, pravo in človekove pravice.

V treh tematskih didaktičnih člankih so predstavljene možnosti razvijanja in spodbujanja aktivnega in odgovornega državljanstva na primerih otrok in mladostnikov kot žrtev vojnega nasilja, ki so ga povzročili totalitarni režimi, na primerih osvoboditve kolonij in civilnodružbenih gibanj v boju za državljanske pravice ter na primerih boja žensk in otrok za pravice, na primeru slovenskih narodnih buditeljev (ali bi bili danes aktivni državljani), na primeru francoske revolucije ter na primerih spoštovanja zakonov. Članki so opremljeni z zgodovinskimi viri in dejavnostmi za učence, ki naj omogočijo bolj načrtno in osmišljeno spodbujanje aktivnega in odgovornega državljanstva pri pouku zgodovine. S članki tudi nakazujemo možnosti posodobitve poučevanja politične zgodovine, ki naj ne bo več usmerjena samo k dogodkom in pomembnim osebnostim, ampak jo je treba v skladu s posodobljenimi učnimi načrti obravnavati z vidika človekovih pravic ter aktivnega in odgovornega državljanstva.

Vsebinsko revije zaokrožajo članki o pisnih virih in pouku zgodovine, o konferenci Mednarodnega zaveznštva za raziskovanje holokavsta v Torontu leta 2013 ter poročila o izbranih publikacijah za pouk zgodovine.

Vabljeni k branju in k spodbujanju aktivnega in odgovornega državljanstva pri pouku zgodovine.

Mag. Vilma Brodnik, odgovorna urednica

TEMATSKA ŠTEVILKA SPODBUJANJE AKTIVNEGA IN ODGOVORNEGA DRŽAVLJANSTVA PRI POUKU ZGODOVINE

Reviji na pot

MEDNARODNI VIDIKI AKTIVNEGA IN ODGOVORNEGA DRŽAVLJANSTVA

Dr. Teodor Domej:

- 2 Vzgoja za demokratično državljanstvo v Avstriji

Dr. Marjan Šimenc, dr. Mitja Sardoč, Ana Mlekuž:

- 12 Rezultati mednarodnih primerjalnih raziskav državljanske vzgoje

SPODBUJANJE AKTIVNEGA IN ODGOVORNEGA DRŽAVLJANSTVA PRI POUKU ZGODOVINE

Mag. Vilma Brodnik:

- 23 Pouk zgodovine o vojnah skozi oči otrok in mladostnikov

Lorieta Pečoler:

- 46 Osvoboditev kolonij in civilnodružbena gibanja v boju za državljanske pravice

Sonja Bregar Mazzini:

- 64 Zakaj vključiti tematiko aktivnega in odgovornega državljanstva v pouk zgodovine in kako?

SODOBNA DIDAKTIKA ZGODOVINE V TEORIJI IN PRAKSI

Dr. Dragan Potočnik:

- 70 Pisni viri in pouk zgodovine

KONFERENCE

Vojko Kunaver:

- 79 Mednarodna konferenca IHRA v Torontu v Kanadi v dneh od 6. do 10. 10. 2013

POROČILA, OCENE, MNENJA

- 85 Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Zgodovina (dr. Danijela Trškan)

- 87 Zgodovinski atlas (dr. Danijela Trškan)

- 89 120 zgodovinskih projektov (dr. Danijela Trškan)

- 91 Slovenski arhivi se predstavijo (Bojana Aristovnik)

- 93 Viri in pouk zgodovine (mag. Vilma Brodnik)

- 95 Abstracts

Dr. Teodor Domej, Deželni šolski svet za Koroško, Celovec

VZGOJA ZA DEMOKRATIČNO DRŽAVLJANSTVO V AVSTRIJI

UVOD

Politično izobraževanje je občutljiva snov. To ne velja le za obdobje avtoritarnih in totalitarnih družbenih sistemov, temveč tudi za tiste s pluralno ureditvijo. Šola kot ustanova je že po naročilu, ki ga ima od zakonodajalca, več kot posrednica osnovnih kulturnih tehnik in strokovnih znanj. Zaupana ji je naloga, da sooblikuje vraščanje otrok in mladine v družbeno ureditev, po možnosti ne le teoretično, temveč tudi z realnim poseganjem v šolsko in izvenšolsko okolje. Odkar je šolstvo javna zadeva ali pa pod vplivom države, so učenke in učenci deležni izobraževanja in vzgoje, ki služi ustvarjanju in ohranjanju kohezije v skladu z vsakokratno družbeno ureditvijo. Zato imamo opravka z različnimi etapami tovrstnega izobraževanja in vzgoje. Menjavali so se tudi pojmi, s katerimi so oblasti poimenovalle bodisi učni predmet bodisi druge oblike posredovanja vsebin, ki smo jih navajeni povezovati z oblikovanjem na državo in njen ustroj vezane kolektivne zavesti in hkrati prispevka, s katerim naj posameznik sodeluje v družbi, v katero je bil rojen ali v kateri živi.

POJMI

V Avstriji (in Nemčiji) je v splošni rabi pojem »Politische Bildung« (Politično izobraževanje). Z njim je vsebinsko pokrito to, kar v angleščini razumemo pod »Education for Democratic Citizenship« ali pa v slovenščini pod »vzgojo za demokratično državljanstvo«. Ponekod v Evropi se glasi prevod »državljska vzgoja«, ki je zamenjal pojem »Politične vzgoje«.

Politično izobraževanje je v vseh družbah del medgeneracijskega posredovanja znanja in veščin, še več, stališč in odnosa do družbene ureditve. Kot je strnil ameriški psihoterapevt koroškega porekla, strokovnjak za vprašanja sporazumevanja, Paul Watzlawick (1921–2007) svoj pogled na medčloveško komunikacijo v stavek: »Ni mogoče ne komunicirati«,¹ bi podobno lahko ugotovili za Politično izobraževanje: »Ni mogoče ne politično izobraževati/vzgajati.« Kljub temu moramo s pogledom na zgodovino ugotoviti, da je učinkovitost šolske politične vzgoje omejena. Šola deli vlogo posrednika gledanj, prepričanj in odnosa do družbenega življenja z mnogimi drugimi, začeni z družino in okoljem, v katerem mladi ljudje živijo. Šolska vzgoja je samo toliko uspešna, kolikor razkorak med propagiranimi ideali in njihovim dejanskim udejanjanjem ni prevelik. Stabilnost družbene ureditve je odvisna predvsem od celokupne družbene, ne nazadnje gospodarske uspešnosti. Marsikje so države veliko energije in sredstev namenile politični vzgoji, pa se je v trenutku, ko je velik del prebivalstva dobil občutek, da bi v drugačnih političnih razmerah bilo življenje boljše in lažje, družbena ureditev podrla kot hišica iz kart.

PРАВNA UREDITEV POLITIČNEGA IZOBRAŽEVANJA V AVSTRIJI

V Avstriji sta dva pristopa k posredovanju učnih vsebin Političnega izobraževanja, prvi je učni predmet, drugi učno načelo. Učni predmet Politično izobraževanje je v različni meri zasidran v šolah. Samostojen predmet je v poklicnih šolah (kjer poteka pouk za učenke in učence, ki so vključeni v dualno izobraževanje), v ostalih šolskih tipih sekundarne stopnje I in II je od 8. šolske stopnje naprej povezan s predmeti Zgodovina, Sodobna zgodovi-

¹ Watzlawick, P. z dvema soavtorjema (1974). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern, Stuttgart, Wien: Hans Huber, 50 sl.

na, Pravo ali pa Ekonomija. Prav tako je Politično izobraževanje učno načelo, ki velja za vse šolske stopnje, vse šolske tipe in vse učne predmete. Zato se Politično izobraževanje načelno tiče vseh učiteljev.²

NEKAJ O ZGODOVINI IN SEDANJI PRAVNI UREDITVI POLITIČNEGA IZOBRAŽEVANJA

Vladarji so si od nekdaj prizadevali, da so bili pri podložnikih na dobrem glasu, če pa ne na dobrem, pa so se jih morali vsaj bati – ne samo njih, temveč tudi tistih, ki so bili predstavniki oblasti. Že formula »Dajte cesarju, kar je cesarjevega, in Bogu, kar je božjega« je stoletja dolgo vplivala vsaj na pohleven in spoštljiv odnos do vsakokratnega družbenega sistema. Sedanji avstrijski pristop k Političnemu izobraževanju je videti v tradiciji razsvetljenstva. Josef pl. Sonnenfels (1732/33–1817), svetovalec vladarjev Marije Terezije in Jožefa II., eden utemeljiteljev političnih ved in družboslovja v habsburški monarhiji, se je dotaknil vprašanja, ali naj država skrbi za informiranost svojega prebivalstva. Razlikoval je dva osnovna tipa držav. Na eni strani je videl države, kjer »dotolčenemu in trpinčenemu ljudstvu zavezujejo oči z neumnostjo«, na drugi pa tiste, ki se opredelijo za razsvetljenje. »Pravična in razsvetljena oblast se ne boji zmožnosti razsojanja svojih podložnikov: razsvetjeni naj so, da spoznajo dobrine, ki so jih deležni. Neumno ljudstvo uboga, ker mora, poučeno pa, ker samo hoče!«³

Za časa Avstro-Ogrske naj bi šole posredovale mladim rodovom zaupanje v vladarja, poslušnost do oblasti in zbujale patriotska čustva do dežele in države. Kot spremni pojav oblikovanja političnih narodov je politična vzgoja sodelovala pri posredovanju narodne zavesti. Ob globokih zgodovinskih ločnicah in prelomnicah dobijo prizadevanja za politično vzgojo še večje razsežnosti. Avstrija jih je imela v 20. stoletju celo vrsto. Vsako politično obdobje je dalo politični vzgoji svoj pečat.⁴ V času, ko je v Avstriji vladal avtoritarni sistem (1934–1938), še bolj pa v obdobju nacionalnega socializma (1938–1945), je šola bila zlorabljena za širjenje proti človekovim pravicam in demokraciji naperjenih načel. Po zmagi nad nacizmom so v avstrijskih učnih načrtih segli kar po formulaciji iz leta 1928, kjer je bilo govora o »vzgoji v zavedne republikance in zveste priznavalce Avstrije kot ljudske države«.⁵ Leta 1949 je izšla posebna »Odredba o državljski vzgoji«. Njen glavni namen je bil, »zbuditi in negovati avstrijsko domovinsko in kulturno zavest (domovinska vzgoja)« in vzgojiti »zveste in dobre državljane«. Šola naj ne bi posredovala le znanja, temveč »naj bi osvojila srce in dušo mladine za Republiko Avstrijo«.⁶

Poseben poudarek vzgoji je dal Zakon o organizaciji šolstva (1962). Šole so dobile nalogo sodelovati »pri razvoju prirojenih sposobnosti mladine po moralnih, verskih in družbenih vrednotah resničnega, dobrega in lepega«. Mladino naj bi vzgojile in izobrazile »v zdrave, dela zmožne, obveznosti zvesto izpolnjujoče, odgovornosti se zavedajoče člane družbe in državljane demokratične Republike Avstrije«. Usposobile naj bi jo za samostojno razsojanje, razumela naj bi družbeno dogajanje, hkrati pa naj bi bila dovzetna za politično in svetovnonazorsko mišljenje drugih ter sposobna sodelovati v gospodarskem in kulturnem življenju Avstrije, Evrope in sveta.⁷

Norbert Schausberger (1928–2010), profesor za sodobno zgodovino na celovski univerzi, ki je bil v drugi polovici 20. stoletja eden najvplivnejših usmerjevalcev diskurza o državljski vzgoji, je leta 1970 izdal knjigo z zgovornim naslovom »Politično izobraževanje - vzgoja k demokraciji«. Vodile so ga smernice, ki jih je zastopal zahodnonemški politolog Ernst Fraenkel (1898–1975). Delila sta mnenje, da naj Politično izobraževanje analizira družbo in jo konstruktivno kritizira. Pokaže naj tudi, da je konflikt bistven sestavni del svobodnih družb, kjer se lahko artikulirajo različni interesi. Prikaže naj, kakšni so dejanski procesi izoblikovanja hotenj in odločanja, ter vodi k spoznanju, da so v družbi prisotna sredobežna stremjenja, ki jih je mogoče izravnati in krotiti le s pomočjo splošno in obvezno priznanega kodeksa vrednot.⁸

² http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/politische_bildung.xml (dostop: 6. 3. 2014).

³ Sonnenfels, J. (1787). Grundsätze der Polizey, Handlung, und Finanz. Wien: Joseph von Kurzbeck, str. 100 sl.

⁴ Dachs, H. (2008). Politische Bildung in Österreich – ein historischer Rückblick. V: Klepp, C., Rippitsch, D. (izd.). 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich. Wien: Facultas, 17.

⁵ Prav tam, str. 24.

⁶ Prav tam, str. 24.

⁷ Prav tam, str. 25.

⁸ Prav tam, str. 26.

Po večletnih razpravah je zvezni minister za pouk leta 1978 podpisal »temeljno odredbo o Političnem izobraževanju v šolah«⁹ (ponovno je bila objavljena leta 1994 in je slej ko prej veljavna).¹⁰ Odredba se navezuje na načelna določila zakona o organizaciji šolstva. »Politično izobraževanje je predpogoj tako za osebnostni razvoj vsakega posameznika kot tudi za razvoj celotne družbe.« Politično izobraževanje je odredba definirala kot posredovanje znanja, kot razvoj sposobnosti in spoznanj ter kot zbujanje pripravljenosti na odgovorno ravnanje. Politično izobraževanje je bilo povzdignjeno v tako imenovano učno načelo. Po definiciji avstrijskih učnih načrtov se določila učnih načel ne nanašajo na določen učni predmet, temveč jih je treba kot neke vrste rdečo nit upoštevati pri vseh predmetih in obvezujejo vse učitelje, da se pri svojem pedagoškem delu ravna po njih. Trenutno je takih učnih načel kar dvanajst. Izrecno z učnim načelom o Političnem izobraževanju je povezanih več drugih: izobraževanje o razvojni politiki, evropskopolično izobraževanje, medkulturno učenje, medijska vzgoja. Nekaj drugih učnih načel je vsaj v posredni zvezi s Političnim izobraževanjem: vzgoja za enakopravnost žensk in moških, okoljevarstvena vzgoja, gospodarska in potrošniška vzgoja. Dopolnjujejo jih učna načela o zdravstveni, spolni, bralni in prometni vzgoji.

Sledeč besedilu odredbe je bistveni cilj in smoter Političnega izobraževanja »vzgoja k demokratično utemeljeni avstrijski zavesti, k vseevropskemu mišljenju in odprtosti v svet, ki izhaja iz razumevanja eksistenčnih problemov človeštva.« V središču stoji vprašanje, s čim je legitimirana oblast in kateri kriteriji morajo biti izpolnjeni, da lahko govorimo o demokratični družbi. Kriteriji so svobodna umestitev, svoboden nadzor in svoboden odpoklic s strani vladanih oziroma organov, ki so za to legitimirani. Odredba politiko opredeljuje kot prostor, ki je v znaku predstav o vrednotah. Kot osnovne vrednote našteva mir, svobodo, enakost in pravičnost. Na njih naj gradi družbena ureditev in politično ravnanje. Vidi pa, da zaradi različnih in nasprotujočih si interesov prihaja do družbenih konfliktov. Avtorji odredbe razlikujejo tri med seboj tesno povezana področja Političnega izobraževanja, namreč posredovanje znanja, razvoj zmožnosti in razumevanja ter zbujanje pripravljenosti za odgovorno ravnanje. Politično izobraževanje naj učenca usposobi prepoznavati družbene strukture v njihovi posebnosti in pogojenosti, zbuja naj prepričanje, da za demokracijo ni zadosti, če se brez notranje privrženosti držimo le zunanjih pravil igre, temveč je treba biti zanj zavzet. Privede naj k »politizaciji« v smislu prepoznavanja možnosti sodelovati v političnem življenju, legitimno zastopati lastne interese ob upoštevanju želja drugih in interesov splošnega dobrega.

Učne vsebine, določene z odredbo o Političnem izobraževanju kot učnem načelu, so naše pot v učne načrte. V gimnazijskem učnem načrtu je Politično izobraževanje povezano v kombinirani predmet Zgodovina in družbene vede/Politično izobraževanje.¹¹ Prenovljeni predmetni učni načrt je stopil v veljavo v šolskem letu 2008/2009. Z njim je dobilo Politično izobraževanje večjo težo. »Pouk v tem predmetu naj učenke in učence usposobi za kritično analizo družbenih, kulturnih, gospodarskih in političnih struktur in potekov dogajanja ter za prepoznavanje tako povezav med politiko in interesi kot tudi vzrokov, razlik in funkcij veroizpovedi in ideologij. Učenci in učenke naj znajo prepoznati svoj položaj v družbi in svoje interese, si ustvariti mnenje o političnih problemih in primerno ravnati.« Pouk naj zbuja zanimanje za politiko in politično aktivnost, tako da se zagotovi identifikacijo z osnovnimi vrednotami demokracije, človekovih pravic in pravne države. Zgodovinsko in politično učenje naj bo več kot samo intelektualno usvajanje faktografskega in strokovnega znanja. Razvija naj repertoar ravnanj v procesih političnega dogajanja in ustvarjanja mnenj. Že pouk sam naj bi bil strukturiran in organiziran tako, da ne pride v nasprotje z osnovnimi cilji predmeta.

Učni načrt razlikuje tri ravni dejavnosti, to je realno in simulativno ravnanje ter produktivno oblikovanje. Med realno ravnanje šteje poizvedovanja, povpraševanja izvedencev, intervjuje na cesti, projekte, iniciative, raziskave konkretnih vprašanj, družboslovne študije, volitve dijaških zastopnikov šol, šolska glasila itd. Simulativno delovanje vključuje igranje vlog, igre odločanja, konferenčne igre, debate z deljenimi vlogami (za in proti), hearing, tribunal, delavnice za prihodnost in podobno. Kot primere produktivnega obliko-

⁹ Prav tam, str. 29.

¹⁰ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/26943/pb_grundsatzlerlass_1994.pdf (dostop: 6. 3. 2014).

¹¹ <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/786/ahs11.pdf> (dostop: 6. 3. 2014).

vanja našteva izdelovanje razstavnih panojev, letakov, plakatov, stenskih časopisov, reportaž, radijskih iger, fotografskih in filmskih posnetkov, spletnih strani, referatov in poročil, razstav, fotodokumentacij, delovnih listov, kot oblike predvideva med drugim kviz, igre in uganke. Kot vsi drugi učni predmeti je tudi Politično izobraževanje vključeno v prizadevanja za kompetenčno naravnani pouk. V tem okviru naj bi Politično izobraževanje pri učencih prispevalo k razvoju reflektirane politični zavesti. Šlo naj ne bi samo za usvajanje faktografskega znanja, kajti cilj naj bi bil politična opravilna sposobnost, ki omogoča sodelovanje posameznika v družbenem življenju brez potrebe po neposrednem usmerjanju.

UČBENIKI, UČNI PRIPOMOČKI, SERVISNE SLUŽBE IN USTANOVE

Učiteljice in učitelji Zgodovine in družboslovja/Političnega izobraževanja imajo v gimnazijah trenutno na izbiro sedem kompletov aprobiranih učbenikov in nekaj posebnih gradiv. V učbeniških serijah so vsebine Političnega izobraževanja pokrite v različnem obsegu, vsekakor pa v vseh močno prevladuje prikaz zgodovinskega razvoja. Zato se morajo učitelji, ki si prizadevajo za kvaliteten, aktualen in zanimiv pouk Političnega izobraževanja, posluževati gradiv, ki jih dajejo na razpolago razni ponudniki prav z namenom, da se jih uporablja pri pouku, pri izvenšolskem delu z mladimi ali pa v okviru izobraževanja odraslih. Na razpolago so serijske in občasne publikacije ter spletna gradiva. Prav z namenom, da bi usmerjal in skrbel za primerna gradiva, je bil leta 1973 v šolskem ministrstvu ustanovljen poseben oddelek za Politično izobraževanje.¹² Postal je glavna gonilna sila pri razvoju tega pouka. Pod njegovim vodstvom in s finančnimi sredstvi, ki jih daje na razpolago, izhajajo številne publikacije in druga gradiva.

SERVISNE SLUŽBE

Brez preko spleta dostopnih ponudb si ne moremo več predstavljati vsakdana v šoli.¹³ To še posebej velja za vsebine, ki se obravnavajo v okviru Političnega izobraževanja. Glavna avstrijska pedagoška servisna služba za učitelje Političnega izobraževanja je Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule (Zentrum polis – V šoli se učimo politike).¹⁴ Nosilec projekta je ugledno raziskovalno društvo »Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte« (Inštitut Ludwiga Boltzmann za človekove pravice). Pri Zentrum polis izhajajo učna gradiva, njihovi sodelavci se vključujejo v državne in mednarodne razprave o političnem izobraževanju ter sodelujejo pri izobraževanju in strokovnem spopolnjevanju učiteljev. Njihova ciljna skupina so vsi učitelji vseh učnih predmetov in vseh šolskih tipov, učna gradiva pa so namenjena vsem starostnim skupinam učencev (www.politik-lernen.at). Zentrum polis je eden izmed štirih avstrijskih članov evropske mreže DARE (Democracy and Human Rights Education in Europe), ki deluje na področju učenja demokracije in človekovih pravic. Zentrum polis sodeluje s številnimi drugimi organizacijami v Avstriji in z Zvezno centralo za politično izobraževanje v Nemčiji (Bundeszentrale für Politische Bildung, www.bpb.de).

Za učiteljice in učitelje izhajajo po naročilu avstrijskega ministrstva za pouk, umetnost in kulturo (od 1. marca 2014 se uradni naziv glasi Zvezno ministrstvo za izobraževanje in ženske, Bundeministerium für Bildung und Frauen, BMBF) tematske številke glasila »polis aktuell«. Leta 2014 so izšle tri, prva nosi naslov Mladi v konfliktu z zakoni, druga Politično izobraževanje outdoor, tretja Pravice žensk so človekove pravice, četrta Naša Evropa – soodločanje v Evropi (stanje konec marca 2014). Nadaljnje teme bodo Šport in politika, Mediji in vojna, Politika in literatura v javnem prostoru, Zasvojenost, Otrokove in človekove pravice in Landgrabbing. Vsebinski razpon je torej širok. Vsaka številka (obsegajo 16 ali 20 strani A4-formata) vsebuje definicijo pojmov, osnovne informacije, metodične in didaktične napotke, opozorila na izbrano strokovno literaturo in spletne naslove. V elektronski obliki so številke brezplačne, v tiskani stanejo € 3,50.¹⁵

Pedagogi imajo dostop do številnih gradiv. Tam najdejo primere učnih ur, ravno tako tudi preskušene projektne ideje. Vpisujejo in iščejo jih lahko po geslih, temah in šolskih

¹² Dachs, str. 27.

¹³ www.politische-bildung.at (Portal za Politično izobraževanje v Avstriji).

¹⁴ www.politik-lernen.at (dostop: 6. 3. 2014).

¹⁵ www.politik-lernen.at/site/gratisshop/shop.item/106280.html (dostop: 6. 3. 2014).

stopnjah.¹⁶ Zentrum polis izvaja tudi delavnice in seminarje, praviloma v sodelovanju s Pedagoškimi visokimi šolami in univerzami, kjer izobražujejo in strovno spopolnjujejo učno osebje. Dopolnjujejo jih projekti, natečaji in gradiva za »okrogle obletnice«. Letos na primer so v ospredju »Četrta leta v avstrijski zgodovini« (1914 v spomin na izbruh Prve svetovne vojne; 1934 v opomin na februarско vstajo delavstva in julijski poskus nacističnega državnega udara; 1994 v spomin na podpis o pristopu Republike Avstrije k Evropski uniji). Avstrija se udeležuje akcijskih dni Političnega izobraževanja, ki se od 5. do 23. maja vsakega leta odvijajo na evropski ravni (v Avstriji časovno zamaknjeno med 23. aprilom in 9. majem). Letos stojijo pod geslom »Evropa včeraj, danes, jutri«.¹⁷ Poleg avstrijskih gradiv se morejo pedagogi posluževati seveda tudi publikacij in spletnih ponudb Evropske komisije oziroma njene agenture EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency). Zaradi istega jezika morejo avstrijski učitelji segati tudi po produktih iz Zvezne republike Nemčije. Sestavni del Političnega izobraževanja so potujoče razstave, ekskurzije (na primer v Bruselj, Strassbourg, na razne kraje spomina itd.) Kraj učenja torej ni le šola, z dejavnostmi in rezultati projektov stopa šola v stik z okoljem.

KAJ MISLIJO UČENCI IN UČENKE IN KAJ JIH ZANIMA?

»Mladina in Politično izobraževanje. Stališča in pričakovanja mladih, starih od 14 do 24 let« se glasi naslov pilotne študije, ki jo je opravila Univerza v Kremsu.¹⁸ Sredi prvega desetletja 21. st. (2007) so bili mladi Avstrijci in Avstrijke v podobni meri zadovoljni z avstrijsko demokracijo kot starejše generacije, pravi študija. Več kot dve tretjini je bilo zadovoljnih (9 % zelo zadovoljnih, 60 % zadovoljnih), 23 % jih je bilo »manj zadovoljnih«, sploh ne zadovoljnih pa 6 % (2 % se nista opredelila). Po spolu ni bilo opaznih razlik, pač pa je vplivala stopnja izobrazbe. Študenti so bili bolj kritični kot učenci, vajenci in zaposleni. Nekaj je bilo tudi regionalnih razlik. Največ zadovoljnih z demokracijo je bilo na Štajerskem in Koroškem, torej v tistih predelih Avstrije, ki mejijo na Republiko Slovenijo (o razlogih odstopanja v študiji ni bilo govora). Omembe vreden je tudi podatek, da skoraj vsak peti med 14. in 24. letom starosti meni, da ima model družbene ureditve z »močnim vodjo« svoje prednosti. Pokazalo se je, da čim manjši so politični interesi in čim manjša je namera se udeležiti volitev, tem bolj so naklonjeni avtoritarnim osebnostim v politiki. Glede tematskih sklopov pri Političnem izobraževanju se je po eni strani pokazalo, kaj obravnavajo v šoli, po drugi strani pa tudi, česa si v večji meri učenci želijo. Razen pri tematskih sklopih »integracija inozemcev« in »enake možnosti za ženske in moške« so mladi vprašanci menili, da slišijo dovolj o njih. To se pokriva z vsebinskimi željami oziroma s predstavami o tem, o čemer se jim zdi, da se v šoli premalo ukvarjajo: enake možnosti žensk in moških (44 % vprašancev misli, da se tem vsebinam posveča premalo pozornosti), integracija inozemcev (43%), globalizacija (36%), sodobna zgodovina (31%, pri čemer sodobna zgodovina vključuje čas Druge svetovne vojne in nacionalnega socializma), volitve in udeležba v politiki (31%), Evropska unija in Evropa (29%), aktualno politično dogajanje v državi (24%), internet in demokracija (26%), mediji (22%). Po odnosu do šolskega predmeta Politično izobraževanje je velika večina (skoraj 90%) menila, da naj služi posredovanju znanja (»Politično izobraževanje pomeni veliko izvedeti o državi in njenih institucijah«). Mlade so tudi vprašali, ali želijo znižanje volilne starosti (od 18 na 16 let). V času povpraševanja (2006) jih je vladnemu programu (ta je predvideval znižanje volilne starosti na 16 let) navkljub bilo samo 41% vprašancev mnenja, da je volilna pravica za 16 let stare osebe pravilna.

KULTURA SPOMINJANJA IN PROTINACISTIČNA USMERJENOST

Posebno mesto v okviru Političnega izobraževanja imajo antinacistične vsebine. V tem sklopu dejavnosti velja najmočnejši poudarek grozotam, ki jih je povzročil nacionalni socializem. To je pogojeno z zgodovino, kakršno je doživljalo prebivalstvo na ozemlju Avstrije v 20. stoletju, zlasti v letih 1938 do 1945, ko je nacistični režim načrtno in kruto posegel v

¹⁶ <http://praxisboerse.politik-lernen.at> (dostop: 6. 3. 2014).

¹⁷ www.aktionstage.politische-bildung.at (dostop: 6. 3. 2014).

¹⁸ http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/departement/pk/pilotstudie_jugend_polbil.pdf (dostop: 6. 3. 2014).

rasno in etnično strukturo prebivalstva ter preganjal politične nasprotnike. Avstrija je bila obnovljena kot neodvisna in demokratična država, ker je bila poražena nacistična Nemčija z njenimi zavezniki vred. Ne nazadnje zato vse do danes v Avstriji velja antifašistični konsenz. Kljub temu je bilo nacistično obdobje avstrijske zgodovine vse do konca 60-ih let 20. stoletja v šolah malodane tabuizirana snov. Potem je začela dobivati kultura spominjanja drugačno lice. Mnogo so k temu prispevale raziskovalna in izobraževalna dejavnost na univerzah, nekaj pa tudi biološka dejstva, ker se je iztekla življenjska doba večini aktivnih udeležencev Druge svetovne vojne in nacističnega gibanja. Kot pravijo teoretiki kulture spominjanja, imamo sedaj opraviti s prehodom iz tako imenovanega komunikativnega spomina v kulturni spomin. Medtem so vedno večji deli prebivalstva sprejeli avstrijski antinacistični odpor kot spoštovanja vreden del polpreteklosti. V tem sklopu postaja na Koroškem oboroženi upor koroških Slovencev, od nemškonacionalnih krogov dolgo diskreditiran kot terorističen napad na celovitost koroške dežele, povezan s številnimi zločini proti t. i. domovini zvestemu prebivalstvu, sestavni del pozitivne zgodovinske dediščine. Znanstvene raziskave in literarna dela so spremenila in ponesla glas o upor ne le v bližnji in daljnji svet, temveč na kraju prvotnega dogajanja premaknila zorni kot. Na Koroškem sta v najnovejšem času zlasti Peter Handke in Maja Haderlap z nemškima literarnima besediloma dosegla veliko pozornost in priznanje, prvi z dramo »Immer noch Sturm« (Še vedno vihar), druga z romanom »Engel des Vergessens« (Angel pozabe).

V okviru Političnega izobraževanja ima akcija »Nacionalni socializem in holokavst: spomin in sedanost« namen poglobljeno se ukvarjati z nacionalnim socializmom in holokavstom,¹⁹ oboje v povezavi s prizadevanji, odpraviti predsodke in se zoperstaviti desnemu ekstremizmu. Ozaveščanje s prvinami nacionalnega socializma je torej vedno v kontekstu aktualnih protidemokratskih in ljudomrznih ekstremizmov in nevarnosti, ki so povezane z rasizmom in nasiljem. Istemu namenu služita Mednarodni dan spomina na holokavst (27. januar) in avstrijski dan proti nasilju in rasizmu v spomin na žrtve nacionalnega socializma (5. maj). Preživele žrtve teh ukrepov nacističnih oblasti pridejo do besede v okviru projekta »Priče časa«. V šolah, praviloma v posameznih razredih, govorijo o svojih doživetjih. Ravno na tem področju bo v doglednem času prišlo do zareze zaradi smrti zadnjih neposrednih prič dogajanja. Zelo kmalu bo spominjanje na zločinski nacistični režim stopilo v drugo obdobje, v čas brez neposrednih pričevalcev.²⁰ Vendar pozornost ne velja le krivicam in zločinom v bližnji preteklosti. Rasizem ima dandanes nove pojavne oblike, ne le očitne in prikritne oblike antisemitizma, temveč tudi sovraštvo do tujcev, sovražen odnos do oseb, ki iščejo azil in zatočišče ali pa so zaradi svojega porekla deležne predsodkov (manjšine kot na primer Romi, v dosti manjši meri pripadniki avtohtonih manjšin).

Kar se tiče kulture spominjanja, je prišlo v Evropi do bolj ali manj opaznih premikov, ko so k Evropski uniji pristopile srednje- in vzhodnoevropske države, ki so živele po drugi svetovni vojni v pogojih »realnega socializma«. Tam se je soočenje s preteklostjo prevesilo v konfrontacijo s totalitarizmom komunistične vrste, medtem ko je obdobje nacistične okupacije in strahovlade, posredno pa tudi boj proti rasizmu, antisemitizmu in nacionalizmu stopil v ozadje. Marsikdaj zato v državah, ki so po drugi svetovni vojni živele v pogojih političnega pluralizma in večstrankarskega sistema, pride do začudenja in iritacij vse tja do ogorčenja, ko vidijo očitne pojave desnega ekstremizma in kulturo spominjanja v tradiciji nacionalističnih skupin, ki so med Drugo svetovno vojno sodelovale z okupatorjem. Ker je kultura spominjanja največkrat povezana s konflikti bodisi s sosedi bodisi znotraj družbe ali pa celo s prepletanjem obeh ravni, sprožajo – predvsem če se nanašajo na bližnjo preteklost – različne emocije. Kultura spominjanja torej ni le sestavni del boja za preteklost, s katero si družba ali pa njeni deli dajejo identiteto, temveč dobi vlogo razlagalca zgodovine za današnjo rabo. Ne nazadnje podoba o zgodovini veliko pove o tem, kako naj bi se sedaj in v prihodnje vedli naslovniki v primeru podobnih konfliktnih situacij. Zgodi se, da okoli kulture spominjanja tudi v šoli pride do razhajanj in napetosti.

¹⁹ www.erinnern.at (dostop: 6. 3. 2014).

²⁰ Assmann A. (1999). *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München: C. H. Beck.

IZOBRAŽEVANJE IN STROKOVNO SPOPOLNJEVANJE UČITELJEV

Čeprav je Politično izobraževanje takorekoč od nekdaj zasidrano v temeljnih šolskih zakonih, kot učno načelo in v učnih načrtih, na vseh univerzah in pedagoških visokih šolah ni prišlo do enako izrazite profesionalizacije izobraževanja učiteljev. Poučevanje predmetne kombinacije (Zgodovina in družboslovje/Politično izobraževanje) je vezano na opravljeni univerzitetni študij zgodovine (pedagoška smer). V okviru tega študija ponudbe, ki so izrecno vezane na vsebine in metodiko poučevanja Političnega izobraževanja, niso močno zastopane. Glavno breme nosijo predmetni didaktiki. Verjetno bo reforma učiteljskega študija, ki je sedaj v fazi priprav, dala Političnemu izobraževanju vidnejše mesto.

Na dunajski univerzi morajo študenti od leta 2003 naprej v okviru pedagoškega študija zgodovine uspešno zaključiti tečaj na temo Političnega izobraževanja. Tečaj je vsebinsko pripravil tim strokovnjakov z Inštituta za človekove pravice Ludwiga Boltzmanna v sodelovanju z Inštitutom za gospodarsko in socialno zgodovino dunajske univerze. Posebna pozornost velja človekovim pravicam, močan poudarek pa imata interdisciplinarni pristop in didaktika. Zato vsebinske sklope (na primer osnove političnega sistema, demokracija, pravice žensk, sredstva javnega obveščanja, antidiskriminacija, gospodarstvo in človekove pravice, pravice otrok, civilna družba itd.) obravnavajo z vidika, kako jih je možno na učinkovit način posredovati učencem v šoli.²¹

V okviru rednega univerzitetnega študija je možen vpis na podiplomski študij Političnega izobraževanja na Univerzi v Linzu (120 ECTS). Plačljivo podipolomsko ponudbo (90 ECTS) imajo na Univerzi v Kremsu.²² Oba kurikula nudita študentom široko in meddisciplinsko izobrazbo. Absolventi naj bi si s študijem pridobili zmožnosti, ki so potrebne za delo v okviru izobraževanja odraslih, dela z mladimi in socialnega dela, usposobil naj bi jih za javne službe, za delo v državnih in mednarodnih ustanovah s socialnim in političnim delokrogom ter na področju varstva okolja in v nevladnih organizacijah. Študij naj bi jih kvalificiral za poučevanje predmeta Politično izobraževanje oziroma predmetov, ki so kombinirani s Političnim izobraževanjem, in za poučevanje po načelih temeljnega odloka o Političnem izobraževanju sploh. Izrecno pa oba ponudnika študijske smeri opozarjata, da z zaključenim študijem ni povezana učiteljska kvalifikacija. To si je mogoče pridobiti le z uspešno opravljenim predmetnim študijem pedagoške smeri. Za vpis v podiplomski študij na Univerzi v Linzu je potreben uspešno zaključen študij humanistične, kulturološke, družboslovne, ekonomske ali pravne smeri (bakalavreat ali diploma), uspešno zaključen študij pedagoške smeri (na univerzi ali pedagoški visoki šoli) ali pa uspešno zaključen študij na univerzi, strokovni visoki šoli ali kaki drugi priznani domači ali tuji postsekundarni izobraževalni ustanovi, ki je prej naštetim primerljiv po vsebini in obsegu. Linški kurikulum vključuje pisno magistrsko delo (24 ECTS). Z uspešno opravljenim študijem si oseba pridobi akademski naslov »Master of Arts«.²³

Strokovno spopolnjevanje učiteljev je organizirano v okviru Pedagoških visokih šol, učitelji pa imajo na razpolago tudi vrsto seminarjev, ki jih prirejajo druge institucije, deloma tudi v inozemstvu (na primer z izraelskim dokumentacijskim in izobraževalnim centrom za holokavst, Yad Vashem). Dolga leta je opravljala pionirsko delo na področju strokovnega spopolnjevanja učiteljev celovška univerza oziroma njen Meduniverziteni inštitut za študij na daljavo (IFF), vendar pa njen naslednik, Fakulteta za meddisciplinsko raziskovanje in spopolnjevanje, ne izvaja več študijskega programa za Politično izobraževanje.

Iniciativne skupine strokovnjakov in praktikov Političnega izobraževanja (pedagogi, univerzitetni in visokošolski učitelji, politologi in drugi) niso zadovoljni s trenutnim stanjem.²⁴ Pri tem gre za neke vrste paradoks, ker so politične vede in sociologija zastopane na večini univerz, a ponudba teh inštitutov ni sistematično vključena v izobraževanje učiteljev. Katedre za Politično izobraževanje na avstrijskih univerzah ni nobene. Strokovna javnost si prizadeva za izboljšanje na dveh ravneh. Predlaga, da bi Politično izobraževanje dobilo večjo težo v šolah in v okviru izobraževanja učiteljev. Zahteva večje upoštevanje Političnega izobraževanja na univerzah in Pedagoških visokih šolah. V študijskih programih za predmet »Zgodovina in družboslovje/Politično izobraževanje« naj bi dobilo Politično

²¹ <http://bim.lbg.ac.at/de/politische-bildung-fachdidaktik-geschichte-uni-wien> (dostop: 6. 3. 2014).

²² <http://www.donau-uni.ac.at/de/studium/politischebildung/index.php> (dostop: 6. 3. 2014).

²³ <http://www.jku.at/ifu/content/e156973/e213328> (dostop: 6. 3. 2014).

²⁴ www.politischebildung.at (dostop: 6. 3. 2014).

izobraževanje opazno večji delež. Tudi za učitelje primarne stopnje zahteva dobro strokovno in specialno didaktično pripravo s področja političnega izobraževanja. Glede na učno načelo o politični vzgoji pričakuje, da bi moral biti zastopan obvezni modul »Politično izobraževanje« v okviru učiteljskega študija vseh predmetov. Tam naj bi dobili študenti osnovno znanje o strokovnih vsebinah in o predmetni didaktiki.

VOLILNA PRAVICA PRI ŠESTNAJSTIH LETIH

Šolsko politično izobraževanje je že nekaj let v znaku znižanja starostnega praga za aktivno volilno pravico. Leta 2007 je avstrijski parlament sprejel ustavni zakon, s katerim je razširil »enako, neposredno, osebno, svobodno in tajno volilno pravico moških in žensk« na vse državljane, ki na dan volitev izpolnijo 16. leto starosti (osebe z dopolnjemi šestnajstim letom, ki imajo državljanstvo katere izmed članic Evropske unije in stalno bivajo v Avstriji, lahko sodelujejo pri volitvah v evropski parlament in pri občinskih volitvah). Avstrijski zakonodajalec je znižal tudi pasivno volilno pravico z devetnajstih let na osemnajst (le za predsedniške volitve velja, da mora kandidat izpolniti 35 let). Avstrija je s tem zakonom orala ledino, ker je le nekaj držav, ki so se odločile za volilno pravico pri 16 letih. Podobno pot kot Avstrija je izbrala Argentina, na Norveškem poskusno velja za občinske volitve. V Veliki Britaniji in na Danskem razpravljajo o znižanju starostne meje, vendar imajo zaenkrat večino še nasprotniki volilne pravice pri šestnajstih.²⁵

Aktivno volilno pravico torej ima v Avstriji vsak mladoletnik z avstrijskim državljanstvom, ki je dopolnil šestnajst let. Ogromna večina mladih tedaj še obiskuje šolo ali pa je vključena v katero izmed oblik poklicnega izobraževanja (na primer v dualnem izobraževanju). Zato so šole soočene z izzivom participacije mladih v procesih političnega sodelovanja in šola igra kot kraj razprav o politiki zelo pomembno vlogo. Politična aktivnost v šoli je važna, ker se z njo večja zanimanje za družbeno življenje in raziskovalci poudarjajo medsebojno odvisnost med zanimanjem in aktivnostjo.

Kako izgleda stanje v Avstriji? Značilnost zadnjih desetletij je, da je mobilnost volilcev postala večja. Tradicionalni idejno politični tabori so utrpeli na trdnosti in obsegu. Avstrijska strankarsko politična pokrajina se je preoblikovala in hkrati postala bolj labilna in difuzna, kot je bila kdajkoli prej po drugi svetovni vojni. V parlamentu je sedaj prvič po drugi svetovni vojni šest strank. Od teh tri do neke mere moremo povezati s tradicionalnimi političnimi tabori levice, desnice in nemškonalnega liberalizma, tri pa so rezultat družbenih inovacij, togosti tradicionalnih strank ter nezadovoljstva, nelagodja in protestnega vzdušja med volilci. Brez dvoma so ti globoki premiki na avstrijskem političnem prizorišču povezani tudi z menjavo generacij. Vezi med mlajšo generacijo in strankami svetovnonazorskih taborov, ki so dolgo obvladovali avstrijsko javno življenje ter v marsičem posegli v poklicno in zasebno življenje državljanov, so vsekakor zrahljane. Strankarske mladinske organizacije (in ne samo te) preživljajo težko krizo. Vse več je volilcev, ki od volitev do volitev (ali celo pogosteje) menjavajo svoje strankarske preference. Volilna udeležba pada, med mladimi volilnimi upravičenci še bolj kot med starejšimi generacijami.

Kakšne posledice je imela razširitev volilne pravice? Medtem imamo na razpolago več volilnih rezultatov in nekaj raziskav s posebnim ozirom na mlade volilce. Prvi rezultati raziskav so dali prav zagovornikom znižanja starostnega praga. Pokazali so, da se je zanimanje za politiko v starostni skupini 16- in 17-letnikov zvišalo in da najmlajši volilni upravičenci niso slabše obveščeni, bolj nevedni ali manj motivirani kot povprečni avstrijski državljani. Zlasti pri prvih volitvah po spremembi zakona so bili opazni pozitivni učinki. Manj evforični so izsledki raziskave (opravljene z metodo povpraševanja), ki je vzela pod drobnogled volitve v državni zbor 2013. Prinesla je rezultat, da je bila volilna udeležba mladih podpovprečna. Navdušenje ni bilo več tako veliko kot ob volitvah 2007, mogoče tudi zato ne, ker 2013 v sredstvih javnega obveščanja ni bilo več toliko govora o mladih volilcih kot 2007. Zagovornike volilne pravice za šestnajstletnike spodbuja podatek, da ni razlik med najmlajšimi volilnimi upravičenci (16- in 17-letnimi) in mladimi volilnimi upravičenci (18-20-letnimi). Pokazale so se razlike po spolu in stopnji izobrazbe. Mlade

25 Kritzinger, S. s soavtoricama (2013). Wählen mit 16 bei der Nationalratswahl 2013. Dostopno na: http://www.parlament.gv.at/ZUSD/PDF/Wahlstudie_Waehlen_mit_16.pdf (dostop: 6. 3. 2014).

ženske so se v nekoliko večji meri poslužile svoje volilne pravice kot mladi moški, prav tako učenke in učenci pogostejše kot vajenci. Zelo značilen (in seveda ne nepričakovan) je izsledek, da pogostejše grejo na volišče tisti, ki se bolj zanimajo za politično dogajanje. V tej zvezi ima šolsko Politično izobraževanje seveda velik pomen in poslanstvo. Učinke ima tudi siceršnje delo z mladimi v organizacijah in ustanovah. Posebej važno je spoznanje, da je volilna udeležba ne nazadnje stvar navade.²⁶

POGOJI, IZZIVI IN MEJE POLITIČNEGA IZOBRAŽEVANJA

Ob vseh smernicah in naročilih, kaj vse naj šola stori za Politično izobraževanje, se je treba ustaviti še pri predmetniku, ki odmerja posameznim učnim predmetom število tedenskih ur. V (osemletni) gimnaziji je za kombinirani predmet Zgodovina, družbene vede/Politično izobraževanje predvidenih na sekundarni stopnji I šest ur (po tri v 2., 3. in 4. razredu), na sekundarni stopnji II pa sedem (ena v petem, po dve v ostalih razredih), pri čemer jih v okviru šolske avtonomije dovoljeno skrajšati na šest ur. Učni načrt sicer omogoča na tem področju poglobljeno ponudbo, vendar šole večinoma nimajo materialnih sredstev za tovrstni izbirni predmet. Priložnost za daljše ukvarjanje z izbrano tematiko nudijo v okviru mature tako imenovane področne naloge, kjer maturanti ob pomoči mentorja samostojno raziskujejo oziroma obdelujejo temo, ki jih posebej zanima. Nekateri, ki se odločijo za zgodovinsko ali politično temo, izberejo krajevno ali regionalno zgodovino ali pa tematiko s področja Političnega izobraževanja. Ravno sedaj, ko je v Avstriji v teku reforma mature, se obetajo nove možnosti. Medtem ko so se namreč maturanti doslej prostovoljno odločali za pisanje področne naloge, bodo v okviru mature odslej vsi obvezno pisali tako imenovano »predznanstveno delo«. Pričakovati je, da se bodo mnogi odločili za teme, ki jih pokriva predmet Zgodovina, Družboslovje/Politično izobraževanje.

Spremenjene življenjske navade, nova družbeno gospodarska struktura prebivalstva, uveljavitev novih oblik komunikacije so preoblikovale tudi svet političnega odločanja in soodločanja. Politično izobraževanje v času obsežnih migracijskih tokov, ko se spreminja struktura avstrijskega prebivalstva glede na njegovo etnično, versko in mentalitetno poreklo, zahteva tudi od šole nove pristope. Doseči strpnost in medsebojno spoštovanje ali pa vsaj znosno prenašanje brez verbalne napadalnosti in odkritega nasilja kljub dejanskim razlikam je eden največjih izzivov modernih družb v razvitih državah, kjer se je v zadnjih desetletjih občutno povečal delež tako imenovanih novih manjšin.

Pouk predmeta, ki vključuje Politično izobraževanje, je najbolj od vseh na utripu neposrednega političnega dogajanja. To je po eni strani lahko prednost, po drugi pa tudi izziv. Kljub temu takojšnje odzivanje na dnevno strankarsko politiko v šoli nima prostora.²⁷ Politično izobraževanje ima brez dvoma funkcijo homogenizacije družbeno, politično, jezikovno, versko, kulturno, izobrazbeno in glede na premoženjsko stanje močno razslojenega prebivalstva. V tem smislu služi tudi k integraciji in discipliniranju najširših slojev. To bo ostalo tudi v prihodnje. V kolikor se vrši ob upoštevanju vrednot pluralistične demokracije, opravlja svoje poslanstvo v soglasju s človekovimi pravicami in k enakopravnemu sožitju heterogene družbe.

VIRI IN LITERATURA

Assmann A. (1999). *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München: C. H. Beck.

Dachs, H. (2008). *Politische Bildung in Österreich – ein historischer Rückblick*. V: Klepp, C., Rippitsch, D. (izd.). *25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich*. Wien: Facultas.

Sonnenfels, J. (1787). *Grundsätze der Polizey, Handlung, und Finanz*. Wien: Joseph von Kurzbeck, str. 100 sl.

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/politische_bildung.xml (dostop: 6. 3. 2014).

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/26943/pb_grundsatzlerlass_1994.pdf (dostop: 6. 3. 2014).

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/786/ahs11.pdf> (dostop: 6. 3. 2014).

<http://praxisboerse.politik-lernen.at> (dostop: 6. 3. 2014).

²⁶ Prav tam.

²⁷ http://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2008_13.xml (dostop: 6. 3. 2014).

http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/departement/pk/pilotstudie_jugend_polbil.pdf (dostop: 6. 3. 2014).
<http://bim.lbg.ac.at/de/politische-bildung-fachdidaktik-geschichte-uni-wien> (dostop: 6. 3. 2014).
<http://www.donau-uni.ac.at/de/studium/politischebildung/index.php> (dostop: 6. 3. 2014).
<http://www.jku.at/ifz/content/e156973/e213328> (dostop: 6. 3. 2014).
http://www.parlament.gv.at/ZUSD/PDF/Wahlstudie_Waehlen_mit_16.pdf (dostop: 6. 3. 2014).
http://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2008_13.xml (dostop: 6. 3. 2014).
Watzlawick, P. z dvema soavtorjema (1974). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* Bern, Stuttgart, Wien: Hans Huber, 50 sl.
www.politische-bildung.at (Portal za Politično izobraževanje v Avstriji) (dostop: 6. 3. 2014).
www.politik-lernen.at (dostop: 6. 3. 2014).
www.politik-lernen.at/site/gratisshop/shop.item/106280.html (dostop: 6. 3. 2014).
www.aktionstage.politische-bildung.at (dostop: 6. 3. 2014).
www.erinnern.at (dostop: 6. 3. 2014).
www.politischebildung.at (dostop: 6. 3. 2014).

POVZETEK

Politično izobraževanje je v vseh družbah del medgeneracijskega posredovanja znanja in veščin, še več, stališč in odnosa do družbene ureditve. Avstrija ima dolgo tradicijo Političnega izobraževanja, saj sega v 18. stoletje. Sedaj je Politično izobraževanje v šolah od sekundarne stopnje I naprej večinoma z zgodovino in družbenimi vedami kombiniran predmet, hkrati pa učno načelo v vseh obdobjih šolanja. Članek prikazuje zgodovinske in pravne okvire, servisne službe, težišča (zlasti v zvezi s kulturo spominjanja), izobraževanje učiteljev ter izzive in meje Političnega izobraževanja.

Marjan Šimenc, Mitja Sardoč, Ana Mlekuž

REZULTATI MEDNARODNIH PRIMERJALNIH RAZISKAV DRŽAVLJANSKE VZGOJE

Mednarodno primerjalne raziskave izobraževalnih dosežkov se po navadi usmerjajo na matematiko in naravoslovje ter na tisto področje, ki ga nenavadno poimenujemo bralna pismenost (sposobnosti pisanja bi v skladu s to logiko poimenovanja morali označiti kot pisalna pismenost?), v resnici pa gre za razumevanje in interpretacijo besedila. Državlјanska vzgoja izstopa iz tega sodobnega trenda, saj je edino področje humanistike/družboslovja, ki je bilo deležno mednarodnih raziskav. To ni naključje, kajti državljanska vzgoja je v devetdesetih letih postala eno od prioritetnih področij izobraževanja. Razlogov za to je več, med ključne pa bržkone spada določena šibkost sodobnih demokracij, ki se kaže v tem, da demokratična oblika vladavine dolgoročno ne spodbuja dovolj vključevanja ljudi v demokratične procese. Zdi se, kot da je ena od posledic sodobne demokracije umik v zasebnost in neaktivnost ljudi v javnem življenju. Kot to ubesedi francoski teoretik Marcel Gauchet: »demokracija se sama obrne proti sebi in začne spodkopavati temelje, ki jo omogočajo«.

Slovenija je sodelovala v obeh nedavnih raziskavah državljanske vzgoje, ki sta leta 1999 (*Civic Education Study*, v okrajšavi CIVED) in 2009 (*The International Civic and Citizenship Study*, z okrajšavo ICCS) potekali v okviru IEA (*The International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). Tako je Slovenija dobila priložnost, da si s pomočjo mednarodnega sodelovanja pridobi vpogled, kako uspešna je na tem predmetnem področju. To trditev moramo takoj nekoliko popraviti, saj državljanska vzgoja v Sloveniji ni razumljena samo kot predmet (pravzaprav del osnovnošolskega predmeta z najdaljšim imenom), temveč je povezana z vključenostjo v vse predmete in tudi z vsemi drugimi oblikami državljanskega izobraževanja, ki potekajo na šolah in zunaj njih.

Mednarodne raziskave dosežkov učencev dajo zanesljive podatke o znanju in stališčih učencev, pomembno pa je tudi, da so ti podatki umeščeni v kontekst drugih držav, tako da niso dane le absolutne vrednosti, temveč tudi njihova relativna umestitev glede na znanje in stališča učencev v drugih državah. Ker je Slovenija sodelovala v obeh raziskavah, je informacija bogatejša. Točkovna zarez pove nekaj o stanju v določenem času, dve zarez pa omogočata možnost zaznavanja trendov in časovno perspektivo. Obe raziskavi s svojo strukturo odlikavata strukturo državljanske vzgoje v šoli in zunaj nje, tako da ju tu zaradi kompleksnosti ni mogoče v celoti povzeti, zato v nadaljevanju predstavljamo le nekatere poudarke, ki jih je mednarodna primerjava pokazala kot izstopajoče.

VEDNOST

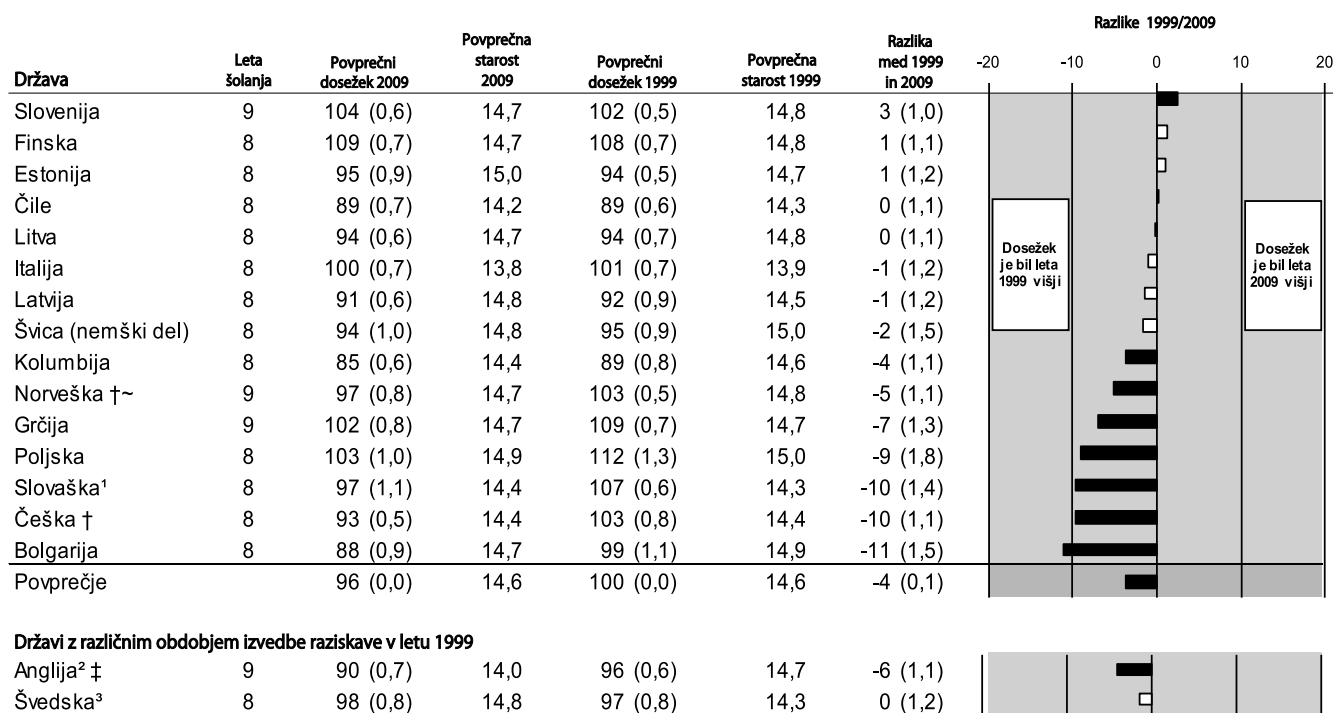
Prva od obeh raziskav, o katerih bo govor, je potekala leta 1999, vanjo pa je bilo vključenih 28 držav. Ko gre za dosežek učencev oziroma za znanje, ki so ga pokazali v raziskavi, so se učenci osmega razreda v Sloveniji uvrstili v skupino desetih držav, katerih dosežek se ni razlikoval bistveno od mednarodnega povprečja. To je bilo določeno z vrednostjo 100: najvišje uvrščena Poljska je dosegla vrednost 111, učenci v Sloveniji pa so dosegli vrednost 101. V skupini držav, katerih dosežek je bil pomembno nad mednarodnim povprečjem, so bile Poljska, Slovaška in Češka, Madžarska pa je na lestvici ravno tako nad Slovenijo, čeprav njen dosežek ni bil statistično pomembno različen od slovenskega. To so bile države, s katerimi se je Slovenija v obdobju vstopanja v Evropsko unijo skušala primerjati, in primerjava ji na področju državljanske vednosti ni bila v prid.¹

¹ Več o raziskavah in rezultatih slovenskih učencev v Torney-Purta 2003, Šimenc 2003, Čepič 2012 in Sardoč 2014. Na te objave se opiramo pri opisu in analizi rezultatov.

V raziskavi leta 2009 so slovenski učenci dosegli povprečno 515 točk, kar jih je uvrščalo nekoliko nad mednarodno povprečje, ki je bilo določeno s 500 točkami. Spadali so v skupino 18 držav z dosežki nad mednarodnim povprečjem (vseh sodelujočih držav je bilo 38). V tej skupini so izrazito izstopale Finska, Danska, Južna Koreja in Tajvan s povprečnimi dosežki nad 550 točk, statistično pomembno boljši rezultat od Slovenije pa so dosegli še učenci Švedske, Poljske, Irske, Švice, Liechtensteina, Italije in Slovaške.

Za slovenske učence je bila v obeh raziskavah značilna razmeroma majhna razpršenost dosežkov. V letu 2009 je to pomenilo, da dosežek učencev na petem percentilu (z dosežkom 372) ni bil izrazito nižji od povprečnega dosežka (516). V večini držav je bila razlika med petim in petindevetdesetim percentilom okrog 300 točk, v Sloveniji pa nekoliko manj (288 točk). Žal pa velja tudi, da dosežek najboljših učencev v Sloveniji, se pravi dosežek na 95. percentilu (660), ni bil izrazito boljši od povprečnega dosežka učencev. Dosežek učencev na 95. percentilu finskih učencev je bil 710, učencev na Novi Zelandiji 693 in v Angliji 690, če omenimo dve državi, ki sta bili po povprečnem dosežku uvrščeni tik pred Slovenijo. Tudi dosežek najboljših učencev na Norveškem s 669 točkami na 95 percentilu je presegal slovenske učence, čeprav je bila Norveška po povprečnem dosežku uvrščena za Slovenijo. Slabši učenci v Sloveniji torej niso zaostajali zelo močno za drugimi učenci, vendar pa so najboljši slovenski učenci zaostajali za najboljšimi učenci v drugih državah.

Razpredelnica 1: Spremembe v državljski vednosti



() Standardne napake so v oklepajih. Zaradi zaokroževanja so nekateri rezultati nekonistentni.

† Država je dosegla standarde vzorčenja za število sodelujočih šol v ICCS šole, ko so bile vključene tudi nadomestne šole.

‡ Država je komaj zadovoljila standarde vzorčenja za število sodelujočih šol v ICCS tudi, ko so bile vključene nadomestne šole.

~ V letu 1999 je bila stopnja sodelovanja šol po vključitvi nadomestnih šol manjša od 75 %.

³ Nacionalna ciljna populacija ne obsega celotne mednarodne populacije.

² V letu 1999 so v državi izvedli raziskavo na isti skupini učencev, vendar šele na začetku naslednjega šolskega leta.

³ V letu 1999 so v državi izvedli raziskavo na isti skupini učencev, vendar na začetku šolskega leta.

Osemnajst držav je sodelovalo v raziskavi državljanske vednosti v letih 1999 in 2009, tako da je bilo mogoče ugotoviti spremembe v dosežkih učencev v obdobju med obema raziskavama. Štiri države, med njimi je bila tudi Slovenija, so zaradi te primerjave v raziskavo vključile tudi učence devetega razreda. V Sloveniji je bil razlog zgodnejši vstop v šolo, ki je bil vpeljan v obdobju med obema raziskavama, tako da so učencem osmega razreda v letu 1999 ustrezali učenci devetega razreda v letu 2009. Primerjava je pokazala, da se je vednost učencev statistično pomembno zmanjšala v 8 sodelujočih državah, v 7 ni bilo statistično pomembnih razlik, v eni pa se je vednost učencev v obdobju 1999–2009 statistično pomembno povečala. Ta država je bila Slovenija. To priča, da so se na področju državljanske vzgoje med letoma 1999 in 2009 v Sloveniji zgodile pozitivne spremembe. Domnevamo lahko, da najverjetneje ni šlo za en prevladujoči dejavnik, temveč za pozitiven vpliv raznolikega dogajanja na področju državljanskega izobraževanja in vzgoje: od konferenc, predavanj, seminarjev do novih gradiv.

KONCEPTI, ODNOSI, PARTICIPACIJA

Na področju državljanske vzgoje ni pomembno samo znanje, temveč tudi pojmovanja učencev, njihova stališča ter razmišljanja o prihodnji državljanski angažiranosti. Analiza odgovorov učencev v stališčnem delu vprašalnika v letu 1999 je pripeljala do oblikovanja niza razpredelnic, ki so dajale primerjalne informacije o konceptih, odnosih in angažmajih učencev. Mednarodno povprečje vseh razpredelnic je bilo določeno z vrednostjo 10.

Opis	Slov. pov.
Konvencionalno državljanstvo	9,5
Državljangsko-družbena gibanja	9,6
Odgovornost vlade za družbo	9,9
Odgovornost vlade za ekonomijo	9,9
Zaupanje v institucije	8,6
Nacionalna identiteta in patriotizem	9,9
Imigranti/priseljenci	9,4
Politične in ekonomske pravice žensk	9,9
Pričakovana politična dejavnost	10
Učinkovitost participacije v šoli	9,6
Šolska klima	9,3

Včasih so bolj kot strinjanja in soglasja pomembne in povedne razlike. Odgovori slovenskih učencev so se razlikovali od mednarodnega povprečja na šestih področjih. Poglejmo si štiri najbolj izstopajoča.

Prvo področje je bilo pojmovanje *državljanstva* oziroma predstav učencev o tem, kaj pomeni biti dober državljan. Tako na lestvici konvencionalnega državljanstva kot na lestvici državljanstva, povezanega z družbenimi gibanji, so bili slovenski učenci pod mednarodnim povprečjem. To ni bilo nenavadno, saj so bile države praviloma bodisi pod povprečjem bodisi nad povprečjem na obeh lestvicah. Samo Norveška je bila pri konvencionalnem državljanstvu uvrščena pod povprečjem, pri pojmovanju, ki državljanstvo povezuje z družbenimi gibanji, pa nad povprečjem. Vendar to ni pomenilo, da slovenski učenci niso podpirali postavk, povezanih s posameznim pojmovanjem državljanstva, šlo je za to, da so bili pri svoji podpori bolj zadržani. Pri vseh postavkah je bila njihova podpora nekoliko manjša od mednarodnega povprečja. Le pri povezovanju članstva v politični stranki

in sodelovanja pri političnih razpravah, ki tudi mednarodno nista dobila velike podpore (mednarodno povprečje za prvo je bilo 2,11, za drugo pa 2,37, kar pomeni, da si učenci niso bili enotni, ali je to res pomembno za dobrega državljana), je njihova podpora občutnejše manjša. Kar 43 % slovenskih učencev je tako odgovorilo, da vključevanje v politično stranko ni pomembno za dobrega državljana, v primerjavi s 27 % učencev mednarodnega povprečja. Sicer pa je iz primerjave odgovorov slovenskih učencev z mednarodnim povprečjem bilo mogoče razbrati pravilo: pri vseh postavkah je nekoliko več slovenskih učencev izjavilo, da postavka za državljana sploh ni pomembna, in nekoliko manj, da je zelo pomembna. Za njihove odgovore je bila tako značilna svojevrstna zadržanost.

ZAUPANJE V INSTITUCIJE

Manj zadržani pa so bili učenci leta 1999 ob izjavah zaupanja vladnim institucijam. Slovenski vladi nikoli ni zaupala četrtna učencev, parlamentu 28 %, političnim strankam pa več kot tretjina. Na drugi strani lestvice, se pravi pri izrazih podpore vladi, pa je vladi velikokrat ali vedno zaupalo le 14 % učencev, mednarodno povprečje pa je bilo 48 %. V spodnji razpredelnici si lahko ogledamo še druge odgovore učencev. Podani so odstotki učencev, ki so se strinjali s posamezno trditvijo, povprečja pa so bila izračunana tako, da so bile posameznim odgovorom pripisane vrednosti 0, 1, 2, 3 ali 4.

Razpredelnica 2: Zaupanje v institucije – odgovori učencev

Ali kdaj zaupaš kateri od naslednjih institucij?

	Nikoli	Včasih	Velikokrat	Vedno	Ne vem	Pov.	Med. pov.
	1	2	3	4	0		
Slovenski vladi v Ljubljani	25	51	11	3	10	1,9	2,5
Občinskim oblastem	17	51	20	3	9	2,1	2,2
Sodiščem	10	33	39	12	5	2,6	2,7
Policiji	14	35	35	14	3	2,5	2,8
Televizijskim novicam	8	39	40	11	2	2,7	2,8
Radijskim novicam	7	41	40	9	2	2,5	2,7
Novicam v tisku	10	50	31	6	2	2,3	2,6
Političnim strankam	35	46	10	1	6	1,8	2,3
Šolam	10	25	44	18	2	2,7	2,9
Parlamentu	28	44	17	3	7	1,9	2,5

Nezaupanje v vladne institucije ni bilo presenetljivo. Raziskave iz druge polovice dvajsetega stoletja so pokazale, da zaupanje v vlado raste s starostjo demokracije. Ker je bila novejša demokratična tradicija v Sloveniji razmeroma kratka, je bilo pričakovati, da bo zaupanje v vladne (državne) institucije manjše. In res je bilo v večini »vzhodno- in srednjeevropskih« držav, ki so sodelovale v raziskavi, zaupanje v vlado pod mednarodnim povprečjem. Vendar je v Bolgariji, kjer je bilo zaupanje drugo najslabše, skoraj dvakrat več učencev kot v Sloveniji izjavilo, da vedno ali večino časa zaupajo vladi. Na Slovaškem pa je bilo takih učencev 51 %. Po zaupanju so bile pred Slovenijo uvrščene oziroma so v njih učencih izkazovali višjo stopnjo zaupanja tudi vse tiste države, ki so bile v drugih raziskavah zaupanja (ki so se osredotočale predvsem na odrasle) za njo: Bolgarija, Slovaška, Madžarska in Romunija.

Država	povprečni dosežek	
Anglija	10,0 (0,04)	
Avstralija	s 10,3 (0,06)	
Belgija (Fr)	9,9 (0,07)	
Bolgarija	t 9,2 (0,07)	
Ciper	s 10,5 (0,04)	
Češka	t 9,7 (0,05)	
Čile	10,0 (0,05)	
Danska	s 11,4 (0,04)	
Estonija	t 9,7 (0,04)	
Finska	10,1 (0,05)	
Grčija	s 10,4 (0,05)	
Hongkong	10,2 (0,05)	
Italija	10,1 (0,03)	
Kolumbija	9,9 (0,09)	
Latvija	t 9,5 (0,06)	
Litva	t 9,5 (0,05)	
Madžarska	10,1 (0,05)	
Nemčija	10,0 (0,04)	
Norveška	s 10,8 (0,04)	
Poljska	9,9 (0,05)	
Portugalska	t 9,6 (0,04)	
Romunija	10,0 (0,08)	
Rusija	t 9,4 (0,06)	
Slovaška	s 10,3 (0,05)	
SLOVENIJA	t 8,6 (0,05)	
Švedska	10,2 (0,06)	
Švica	s 10,7 (0,04)	
ZDA	s 10,4 (0,07)	

Pri učencih sicer še ne moremo govoriti o aktivni udeležbi v sistemu, vendar jih je leta 1999 78 % izjavilo, da se bodo zagotovo oziroma verjetno udeležili državnih volitev. In samo 21 % se jih je strinjalo oziroma zelo strinjalo s trditvijo, da bi raje živeli v drugi državi. Iz česar lahko sklepamo, da nezaupanje v raziskavi iz leta 1999 ni pričalo o radikalni distanci do družbe in njenega političnega sistema. Vendar je tudi 77 % učencev zapisalo, da se zagotovo oziroma verjetno ne bodo včlanili v politično stranko, in odstotek več, da ne bodo pisali pisma v časopis o družbenih vprašanjih. Kljub izkazanemu močnemu nezaupanju je bilo mogoče sklepati, da so se učenci nameravali vključevati v politične dejavnosti, vendar je bilo njihovo nameravano vključevanje izrazito selektivno.

V raziskavi ICCS so bila stališča slovenskih učencev v primerjavi z rezultati raziskave CIVED 1999, spremenjena in so manj odstopala od odgovorov učencev v drugih državah, kar pomeni, da so učenci izkazovali višjo stopnjo zaupanja. Kar 56 % učencev je odgovorilo, da vladi zaupa popolnoma ali srednje. Nekoliko manj zaupanja so pokazali učenci v devetem razredu, vendar je 53 % devetošolcev odgovorilo, da popolnoma ali srednje zaupajo vladi. Mednarodno povprečje je bilo 62 %, kar pomeni, da so bili slovenski učenci med manj zaupljivimi, a niso zelo nezaupljivi. Visoka stopnja zaupanja je bila značilna za skandinavske države (Finska 82 %), vladi pa so najbolj zaupali indonezijski (96 %) in ruski učenci (88 %). V Sloveniji je političnim strankam popolnoma ali srednje zaupalo 45 % učencev, kar je bilo nad mednarodnim povprečjem. V vseh državah pa so učenci manj zaupali političnim strankam kot vladi.

Največjo stopnjo zaupanja so slovenski učenci izkazovali ljudem nasploh. Kar 71 % slovenskih osmošolcev je ljudem zaupalo popolnoma ali srednje. S tem so se uvrstili med 4 države, kjer je zaupanje v ljudi pomembno nad mednarodnim povprečjem, ki je bilo 58 %. Preostale države z veliko stopnjo zaupanja so bile Indonezija (77 %), Finska (76 %), Liechtenstein (70 %). Slovenija je bila edina država med njimi, kjer so učenci bolj zaupali ljudem nasploh kot šoli, v vseh preostalih je bilo zaupanje v šolo bodisi enako zaupanju ljudem bodisi višje. Zaupanje slovenskih učencev v šolo je bilo nižje od mednarodnega povprečja, ki je bilo 75 %, kar pa ne pomeni, da se je zaupanje v šolo zmanjšalo. Leta 1999 je šoli velikokrat ali vedno zaupalo 62 % učencev, leta 2009 pa je šoli popolnoma ali srednje zaupalo 68 % učencev osmega razreda in 66 % učencev devetega razreda. Zaupanje v 'evropske' institucije je bilo v primerjavi z zaupanjem nacionalnim institucijam nekoliko nižje (Evropski komisiji je popolnoma oz. srednje zaupalo 59 % slovenskih učencev, Evropskemu parlamentu pa 58 %).

ODNOS DO PRISELJENCEV

Druge področje, kjer so bili odgovori slovenskih učencev leta 1999 globoko pod mednarodnim povprečjem, je bil odnos do imigrantov oziroma priseljencev. Na lestvici pozitivnega odnosa do imigrantov so si učenci iz Slovenije in Švice delili predzadnje mesto, malenkost pred Nemčijo na zadnjem mestu. Zanimivo je, da sta Švica in Nemčija državi, v katerih je več kot 10 % učencev izjavilo, da so bili rojeni v drugi državi.

Razpredelnica 4: Odnos do priseljencev – mednarodna primerjava

Država	Metoda	Prosječna ocjena	Standardna devijacija	Interval
Anglija	t	9,7	(0,07)	
		10,0	(0,08)	
		10,0	(0,09)	
		9,7	(0,10)	
Avstralija	t	9,7	(0,10)	
	s	10,9	(0,03)	
Belgija (Fr)		10,0	(0,06)	
	s	10,4	(0,03)	
Bolgarija	t	9,6	(0,05)	
	t	9,7	(0,04)	
Ciper		9,8	(0,06)	
	s	10,6	(0,05)	
Češka	s	10,5	(0,05)	
	t	9,8	(0,05)	
Čile	s	10,8	(0,04)	
	t	9,5	(0,05)	
Danska	t	9,6	(0,03)	
	s	10,3	(0,07)	
Estonija	t	9,5	(0,05)	
	s	10,6	(0,06)	
Finska	t	9,6	(0,03)	
	t	9,5	(0,05)	
Grčija	t	9,2	(0,07)	
	s	10,3	(0,07)	
Hongkong	t	9,2	(0,07)	
	s	10,3	(0,07)	
Italija	t	9,8	(0,05)	
	s	10,8	(0,04)	
Kolumbija	t	9,5	(0,05)	
	s	10,6	(0,06)	
Latvija	t	9,6	(0,03)	
	t	9,5	(0,05)	
Litva	t	9,6	(0,03)	
	t	9,5	(0,05)	
Madžarska	t	9,2	(0,07)	
	s	10,3	(0,07)	
Nemčija*	t	9,2	(0,07)	
	s	10,3	(0,07)	
Norveška	t	9,2	(0,07)	
	s	10,3	(0,07)	
Poljska	t	9,2	(0,07)	
	s	10,3	(0,07)	
Portugalska	t	9,2	(0,07)	
	s	10,3	(0,07)	
Romunija	t	9,2	(0,07)	
	s	10,3	(0,07)	
Rusija	t	9,2	(0,07)	
	s	10,3	(0,07)	
Slovaška	t	9,2	(0,07)	
	s	10,3	(0,07)	
SLOVENIJA	t	9,4	(0,05)	
	s	10,7	(0,08)	
Švedska	t	9,4	(0,07)	
	s	10,3	(0,06)	
Švic*	t	9,4	(0,07)	
	s	10,3	(0,06)	
ZDA	t	9,4	(0,07)	
	s	10,3	(0,06)	

Vir: Torney-Purta 2003, str. 103.

V Sloveniji jih je to izjavilo manj kot 4 %. Števila v tabeli prikazujejo odstotek učencev, ki so se strinjali s posamezno trditvijo, povprečja v zadnji dveh stolpcih pa temeljijo na ovrednotenju posameznega tipa odgovora z 1, 2, 3, 4 ali 0.

Razpredelnica 5: Priseljenci – odgovori učencev

	Zelo se ne strinjam	Se ne strinjam	Se strinjam	Zelo se strinjam	Ne vem	Povpreč.	Med. povpreč.
	1	2	3	4	0		
Priseljenci bi morali imeti možnost, da še naprej govorijo svoj jezik.	13	23	44	14	6	2,6	2,9
V Sloveniji bi morali imeti otroci priseljencev enake možnosti za izobraževanje kot preostali otroci.	3	8	54	32	3	3,2	3,3
Priseljenci, ki živijo v naši državi že več let, bi morali imeti možnost, da volijo na volitvah.	6	17	50	18	8	2,8	3
Priseljenci bi morali imeti možnost, da ohranijo svoje navade in način življenja.	8	20	49	16	7	2,8	3
Priseljenci bi morali imeti enake pravice kot vsi drugi v državi.	5	17	49	21	7	2,9	3,1

Iz razpredelnice je razvidno, da pri slovenskih učencih ni šlo za odklonilen oziroma negativen odnos do priseljencev in njihovih pravic. Odnos je bil pozitiven, saj se je večina učencev strinjala s trditvami, ki zagovarjajo pravice priseljencev, vendar so bili odgovori manj pozitivni kot pri mednarodnem povprečju. Tak odnos zbuja skrb, zlasti zato, ker so podatkih raziskave državljskega izobraževanja na srednji šoli kazali, da se je pojavljal tudi pri dijakih na koncu srednje šole.

Odnos slovenskih učencev do priseljencev v raziskavi v letu 2009 se je spremenil in se ni razlikoval od mednarodnega povprečja raziskave. Največ naklonjenosti pravicam priseljencev so učenci v Sloveniji pokazali ob enakih možnostih otrok priseljencev za izobraževanje, saj se je 91 % učencev s to pravico strinjalo oz. zelo strinjalo, ter ob zagotavljanju enakih pravic priseljencem (87 %). Nekoliko nižje je bilo soglasje pri zagotavljanju možnosti, da priseljenci ohranijo svoje navade in način življenja (81 %), kot tudi pri zagotavljanju volilne pravice priseljencem (80 %). Z možnostjo, da lahko priseljenci še naprej govorijo svoj jezik, se je strinjalo oz. zelo strinjalo 71 % slovenskih učencev. Najmanj pozitiven odnos so imeli slovenski učenci do izjave, ki se je nanašala na omejevanje priseljevanja, saj je z izjavo, ki je govorila o tem, soglašalo 57 % učencev.

ŠOLSKA KLIMA

Tretje izstopajoče področje v letu 1999 je bilo zaupanje učencev v učinkovitost sodelovanja na šoli. Tako zaupanje v učinkovitost sodelovanja v šoli kot dožemanje učencev o odprtosti šolske klime za razpravo je bila pomembno pod mednarodnim povprečjem. Vendar je samo v drugem primeru Slovenija res izstopala. Izjave učencev o vplivu učencev na življenje v šoli so pričale o pozitivnih izkušnjah. 71 % učencev se je tako strinjalo oziroma zelo strinjalo, da izvolitev predstavnikov učencev, ki predlagajo spremembe pri reševanju šolskih problemov, šolo izboljša.

Razpredelnica 6: Odprtost šolske klime – odgovori učencev

	Nikoli	Redko	Včasih	Pogosto	Ne vem
	1	2	3	4	0
Ko gre za politična in družbena vprašanja, se lahko učenci med učno uro odkrito ne strinjajo s svojim učiteljem.	10	25	36	20	8
Učence se spodbuja, da oblikujejo svoja stališča o različnih vprašanjih.	5	21	41	23	10
Učitelji spoštujejo naša stališča ter nas spodbujajo, naj jih izražamo in med urami tudi povemo.	10	25	36	22	6
Učenci čutijo, da lahko izrazijo svoja mnenja, tudi ko se razlikujejo od mnenj večine preostalih učencev.	5	21	41	23	9
Učitelji nas spodbujajo k razpravljanju o političnih ali družbenih vprašanjih, o katerih imajo ljudje različna mnenja.	17	35	29	7	11
Učitelji predstavijo več pogledov na vprašanje, ko ga predstavljajo v razredu.	7	26	41	13	12

Učitelji etike in družbe, kot se je predmet imenoval leta 1999, ki so poučevali 80 % učencev, vključenih v raziskavo, so izjavili, da so pogosto oziroma zelo pogosto v pouk vključevali razpravljanje o spornih vprašanjih. To je opazilo le 36 % učencev, ki so jih ti učitelji poučevali. Zanimiva ni samo razlika med zaznavami učencev in učiteljev, temveč je pomembno tudi dejstvo, da so učitelji raziskovalni in dialoški način pouka cenili. V zvezi s tem jih je 44 % izjavilo, da bi potrebovali dodatno usposabljanje glede metod poučevanja. Tako so učitelji sami nakazali, s katerimi ukrepi bi z njihovega zornega kota lahko izboljšali »razredno klimo«. Vednosti se res ne da povečevati samo z razpravo in glasovanjem, vendar bolj diskusijsko usmerjena šolska klima učence bolje pripravi na prakso demokracije, ki zahteva interes za javno razpravo in pripravljenost vključiti se vanjo, če ne drugače, pa vsaj na volitvah. Analize pa so pokazale tudi, da je bila razredna klima eden od napovednikov državljske vednosti.

V raziskavi v letu 2009 so učencem zastavili podobna vprašanja kot v raziskavi v letu 1999. Razlika pri zastavitvi vprašanj je bila le v tem, da ni bila na voljo možnost »Ne vem«, celotni sklop vprašanj pa je imel uvod »Ko med rednim poukom razpravljate o političnih in družbenih vprašanjih, kako pogosto se dogaja naslednje?«. Kar 69 % slovenski učencev je menilo, da se pri pouku včasih oziroma pogosto dogaja, da »učenci lahko odkrito izrazijo nestrinjanje s svojimi učitelji«, 78 % jih je menilo, da se včasih oziroma pogosto pri pouku dogaja, da »učitelji spodbujajo učence, da oblikujejo svoja stališča«, in 84 % jih je izjavilo, da se včasih oziroma pogosto pri pouku dogaja, da »učitelji spodbujajo učence, naj izražajo svoja mnenja«. Ubeseditev vprašanj se je v letu 2009 nekoliko razlikovala od formulacij v letu 1999, vendar je bila podobnost dovolj velika, da je mogoča primerjava. Iz pridobljenih podatkov je razvidno, da učenci v letu 2009 poročajo o znatno večji odprtosti klime v razredu.

To je razvidno tudi iz mednarodne primerjave. Na lestvici, na kateri je bilo mednarodno povprečje določeno pri vrednosti 50, so o največji odprtosti razredne klime poročali učenci na Danskem in v Indoneziji, kjer so njihovi odgovori dosegli vrednost 55. O najnižji odprtosti klime v razredu so poročali učenci v Južni Koreji, kjer so odgovori dosegli povprečno vrednost 38, odgovori slovenskih učencev pa so sovpadali z mednarodnim povprečjem. To pomeni, da so učenci leta 2009 razredno klimo doživljali bolj odprto za razpravo kot učenci leta 1999, poleg tega pa njihovi odgovori v mednarodnem merilu niso umeščeni na negativni strani glede na mednarodno povprečje, tako da klima v razredu ni več kritična točka poučevanja državljske vzgoje v Sloveniji.

PRVI SKLEP

Rezultati slovenskih učencev v raziskavi iz leta 2009 so se izboljšali na vseh področjih, ki so se v raziskavi leta 1999 izkazala kot problematična. Znanje se je izboljšalo in tudi izstopajoča stališča iz leta 1999 so se v letu 2009 spremenila: večje zaupanje v institucije, večja naklonjenost pravici priseljencev in zaznavanje razredne klime kot bolj odprte za razpravo.

Drugačna pa je slika, ko si pogledamo minimalno vednost o političnem sistemu. V raziskavi leta 1999 so v Sloveniji učenci odgovarjali tudi na vprašanje, kakšna je sestava slovenskega parlamenta. Da ga sestavljata državni svet in državni zbor, je vedela le slaba tretjina (30 %) učencev na koncu osnovne šole, največ učencev (44 %) pa je izbralo odgovor, da slovenski parlament sestavljata vlada in predsednik države. To je kazalo na nepoznavanje temeljne demokratične institucije ter na nepoznavanje oziroma nerazumevanje načela delitve oblasti – mesto zakonodajne oblasti je v odgovorih učencev zavzela izvršna.

1999: Slovenski parlament sestavlja(ta) ...

vlada in ustavno sodišče	8
državni zbor	18
državni svet in državni zbor	30
vlada in predsednik države	44

Dijaki se leta 1999 niso odrezali bistveno bolje: manj kot polovica (46 %) jih je vedela, da slovenski parlament sestavljata državni svet in državni zbor, 6 % jih je odgovorilo, da gre za vlado in ustavno sodišče, 22 %, da je to državni zbor, in spet kar 26 %, da parlament v Sloveniji sestavljata vlada in predsednik države. Za tiste, ki so pravkar dobili volilno pravico, je delež napačnih odgovorov (54 %) zaskrbljujoč. Preudarno odločanje na volitvah in uspešno uveljavljanje volilne pravice zahtevata poznavanje osnovnih informacij. Mednje nedvomno spada to, za kakšno institucijo pravzaprav izbiramo kandidate.

2009: Slovenski parlament sestavlja(ta) ...

vlada in ustavno sodišče	14
državni zbor	21
državni svet in državni zbor	35
vlada in predsednik države	30

Leta 2009 so učenci tudi glede tega vprašanja pokazali nekaj več vednosti od svojih predhodnikov leta 1999. Na vprašanje je pravilno odgovorilo 35 % učencev osmega razreda, torej za 5 % več kot leta 1999, a naj takoj dodamo: le za 5 % več. Ta primer pokaže, da se je znanje sicer izboljšalo, vendar pa je poznavanje nekaterih temeljnih tem še vedno tako nizko, da ni razloga za zadovoljstvo.

Primerjava odgovorov iz let 1999 in 2009 pokaže, da se večina učencev osmega razreda ne odloča več za rešitev, ki na mesto zakonodajne oblasti postavlja izvršno. Poleg tega v letu 2009 največ učencev izbere pravilni odgovor in s tem pokaže, da poznajo temeljno institucijo predstavniške demokracije v Sloveniji. Vseeno pa še vedno dobra četrtina učencev »misli«, da je izvršna oblast tudi zakonodajna. In kar je še bolj pomembno, samo dobra tretjina učencev v osnovah pozna demokratični politični sistem v Sloveniji. Dokler takih učencev ne bo velika večina, toliko časa je izboljšanje politične pismenosti učencev prednostna naloga državljske vzgoje v Sloveniji.

Seveda bi bilo mogoče, da imajo učenci precej vednosti o državi Sloveniji, tako da je slabo znanje o parlamentu samo naključje, povezano z dejstvom, da je državni svet manj izpostavljena institucija. Vendar so v raziskavi leta 2009 slovenski učenci odgovarjali na še eno dodatno vprašanje. Tudi to spada med temeljna znanja o demokraciji, bilo je vključeno v takrat veljavni učni načrt, odgovor, ki terja poznavanje pojma, ki ga bi učenci morali poznati že iz zgodovine, pa kaže spodnjo sliko.

Totalitarna je država, v kateri ...

vlada popolna svoboda.	28
je v veljavi delitev oblasti.	21
država nadzira vsa področja življenja.	30
je oblast države omejena.	17

Dobra četrta učencev je menila, da totalitarna država označuje stanje, kjer vlada popolna svoboda, petina jih je menila, da je to prav država, kjer je izvršna oblast omejena z

zakonodajno in pravno vejo oblasti, nadaljnjih 17 % jih je menilo, da je to država, kjer je oblast omejena, in le slaba tretjina učencev je pravilno razumela pojem, ki je eksplicitno naveden v učnem načrtu in ki se tudi nenehno pojavlja v javnih razpravah (4 % učencev na vprašanje ni odgovorilo). Odveč je dodati, da učenci teh razprav ne morejo razumeti, četudi bi jim sledili. Nič bolje ni bilo s poznavanjem osrednjih oseb takratnega slovenskega političnega življenja.

Predsednik/-ca Državnega zbora je ...

Franc Testen	2
Pavle Gantar	37
Zdenka Čebašek Travnik	4
Borut Pahor	54

Učenci so torej večinsko menili, da je predsednik vlade tudi/v resnici predsednik državnega zbora. Vsi odgovori pa pričajo, da je bila ena pomembnih pomanjkljivosti predmeta državljanske vzgoje, da je bilo premalo pozornosti posvečene doseganju temeljne vednosti s tega področja.

DRUGI SKLEP

Na področju državljanske vzgoje obstaja jasen trend izboljšanja. Vendar ni vzroka za preveliko veselje. Kot smo videli, konkretna vednost, ki je potrebna za razumevanje razprav v družbi, pušča še veliko prostora za napredek. Vendar naj takoj dodamo, da se ob staljših, konceptih in pripravljenostih za delovanje odpira kompleksen prostor interpretacije. Na primer: načelno zaupanje v vlado je pogoj za delovanje političnega sistema, vendar je veliko razlogov, da konkretnim vladam ne zaupamo, tako da mora poglobljena analiza zaupanja upoštevati več ravni hkrati. Lahko rečemo, da so pozitivni rezultati, ki jih beležita mednarodni raziskavi, tudi rezultat pozornosti, ki jo je državljanska vzgoja deležna v šolski politiki, na šolah, pri nevladnih organizacijah in v stalnem strokovnem spopolnjevanju učiteljev. Žal pa ne tudi v dodiplomskem izobraževanju učiteljev, kjer fakultete še vedno premalo upoštevajo, da osnovnošolski učitelji učijo tudi državljansko vzgojo. To je še posebej pomembno, ker državljanska vzgoja nima zaledja v posamezni disciplini, kot denimo zgodovina in zemljepis, temveč je področje izrazito multidisciplinarno in terja znanja s področja filozofije, sociologije, prava, ekonomije itd.

LITERATURA

- Čepič, Mitja, Justin, Janez, Klemenčič, Eva, Kodelja, Zdenko, Sardoč, Mitja, Šimenc, Marjan, Štrajn, Darjo (2012). Razvoj državljanske vzgoje v Republiki Sloveniji: konceptualni okvir in razvoj kurikulumov, (Digitalna knjižnica). Ljubljana: Pedagoški inštitut, optični disk.
- Krek, Janez, Šebart, Mojca (1999). Državlјanska vzgoja, vrednote in izkustvo zloma iluzije. Sodobna pedagogika, 116, str. 118–139.
- Peček, Mojca (1994). Od družbenomoralne vzgoje k pouku o človekovih pravicah. Časopis za kritiko znanosti, 172–173, str. 119–126.
- Sardoč, Mitja, Šimenc, Marjan, Mlekuž, Ana (2014). Nacionalno poročilo mednarodne raziskave državljanske vzgoje in izobraževanja ICCS 2009 (pred objavo).
- Šimenc, Marjan (2003). IEA raziskava državljanskega izobraževanja in vzgoje v Sloveniji. V: Torney-Purta, Judith (ur.) et al. Državlјanstvo in izobraževanje v osemindvajsetih državah: državljanska vednost in angažiranost pri štirinajstih letih, (Zbirka Obrazi edukacije). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 235–248.
- Šimenc, Marjan, Štraus, Mojca, Sardoč, Mitja (2004). Empirični pogled na dilemo med domovinsko in državljansko vzgojo. Šolsko polje, letn. 15, št. 1/2, str. 45–62.
- Šimenc, Marjan. Patriotizem in nacionalizem slovenskih učencev iz perspektive Mednarodne raziskave državljanske vzgoje (2011). Šolsko polje, letn. 22, št. 5/6, str. 139–156, 224–225.

Šimenc, Marjan (2012). The European dimension in International civic and citizenship studies. V: Rabensteiner, Pia-Maria, Ropo, Eero (ur.). *Life and responsibility in European education*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, str. 200–212.

Torney-Purta, Judith et al (ur.) (2003). *Državljanstvo in izobraževanje v osemindvajsetih državah: državljanska vednost in angažiranost pri štirinajstih letih*, (Zbirka Obrazi edukacije). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

POVZETEK

Članek predstavi nekatere rezultate mednarodnih primerjalnih raziskav, v katerih je sodelovala Slovenija. Rezultati raziskav kažejo, da je bila vednost učencev v Sloveniji nekoliko nad mednarodnim povprečjem, prav tako pa je razviden pozitiven trend. V raziskavi iz leta 2009 je bila Slovenija edina država, ki je izkazovala napredek v dosežku glede na leto 1999. Tudi izstopajoča stališča iz leta 1999 so postala manj izrazita v letu 2009. Kljub pozitivnim trendom pa nekateri rezultati nakazujejo jasno potrebo po izboljšavah.

Mag. Vilma Brodnik, Zavod RS za šolstvo

POUK ZGODOVINE O VOJNAH SKOZI OČI OTROK IN MLADOSTNIKOV¹

UVOD

Druga svetovna vojna in obdobje po njej sta med Slovenci zanesljivo pustila pečat, ki zlepa ne bo izbrisan iz zgodovinskega spomina posameznikov, družin in celotnega naroda. Slovensko ozemlje je bilo razdeljeno med štiri okupatorje, Tretji rajh, Kraljevino Italijo, Madžarsko in Neodvisno državo Hrvaško. Cilj vseh štirih okupacijskih sistemov je bil uničiti Slovence kot samostojen narod ter jih z različnimi sredstvi, pritiski in nasiljem potujčiti. Poleg tega je bil nad slovenskimi Judi izveden holokavst ter genocid nad slovenskimi Romi. Na delu slovenskega ozemlja je potekala državljanska vojna, ki jo je zanetila revolucija. Tako državljanska vojna kot revolucija sta zahtevali številne žrtve med drugo svetovno vojno in po njej. Žrtve genocida, holokavsta ter drugih oblik kršenja človekovih pravic so bili tudi otroci. V prispevku obravnavamo, kako lahko teme, polne nasilja in trpljenja, obravnavamo s pomočjo pričevanj otrok, žrtev vojne.

OTROCI V VOJNI

V času druge svetovne vojne in v obdobju takoj po njej so bili otroci in mladostniki priče bombardiranja in umiranja, bili so med begunci in izgnanci, med interniranci v koncentracijskih taboriščih, judovske otroke so zapirali v geta ter pošiljali v koncentracijska taborišča, posebna oblika žrtev so ukradeni otroci, precej mladostnikov je bilo vključenih tudi v spopade, kurirčki so prenašali pošto, med žrtve spadajo tudi ilegalčki, otroci partizanov in aktivistov OF, ki so jim ubili starše, sorodnikov pa niso imeli ali niso mogli skrbeti zanje, zato so jih preživljali in skrivali nadomestni starši. Številni otroci so ostali brez enega ali obeh staršev, brez doma, odvzeta jim je bila možnost izobraževanja, po končani vojni so številni otroci prejeli oznako državnih sovražnikov, ker so njihovi starši nasprotovali novemu režimu, ter živeli pod državno represijo v totalitarnem režimu takoj po vojni. Ti otroci in mladostniki so doživljali travme, ki jih je možno opisati kot »dogodek, ki osebno sposobnost 'jaza', zadolženo, da skrbi za temeljni občutek varnosti in za integracijsko enovitost, na grob način spremeni v silni strah ali nemoč, ki povzroči trajno spremembo psihološke organiziranosti«. ² Statistični podatki pričajo, da je bilo v Evropi vseh žrtev vojne med otroki približno 20 milijonov, v Sloveniji pa okrog 40.000. ³ Podatki zajemajo sirote brez enega ali obeh staršev, med žrtve vojne pa sodijo tudi otroci in mladostniki, ki jim je bilo odvzeto življenje, ter otroci, ki so v povojnem obdobju nosili pečat državnih sovražnikov. ⁴

POUK ZGODOVINE O DRUGI SVETOVNI VOJNI SKOZI OČI OTROK IN MLADOSTNIKOV

Poučevati o drugi svetovni vojni in temah, povezanih z množičnim nasiljem, ni lahko. Druga svetovna vojna se časovno vse bolj oddaljuje, mlajše generacije učencev in dijakov osebno ne prizadeva več, ponekod še ohranjajo družinske spomine starih staršev ali prastaršev, ponekod pa takšne družinske spomine nadomeščajo spomini na novejšo vojno, kot so osamosvojitvena vojna in druge vojne na območju nekdanje Jugoslavije. S primernimi didaktičnimi pristopi pa je pomembno ohranjati zgodovinski spomin tudi na

¹ Članek je rezultat avtoričenega raziskovalnega dela v okviru predmetne razvojne naloge Poučevanje o zločinih proti človečnosti, holokavstu in drugih oblikah genocidov, ki je potekala v letih 2010–2013.

² Tako psihološke travme iz vojn pojasnjuje ameriški psihoanalitik Arnold Cooper (povzeto iz knjige: Ott, I. (2009). Otroci, žrtve vojne. Celje: Celjska Mohorjeva družba, str. 22.)

³ Ott, Ivan (2009). Otroci, žrtve vojne. Celje: Celjska Mohorjeva družba, str. 26.

⁴ Prav tam, str. 38.

drugo svetovno vojno, na zgodovinske vzroke, ideje in rasne teorije, ki so jo povzročile, da bi podobne ideje in procese danes pravočasno prepoznali in preprečili. Učinkovit didaktični pristop je zlasti vključitev virov prve roke z različnimi ohranjenimi pričevanji v pouk zgodovine v osnovni in srednji šoli. Pri virih prve roke je imela priča neposreden stik z dogodki ali stanji. Osebna pričevanja so lahko dnevniki, pisma, zapiski, lahko so pisani literarni viri, kamor spadajo spomini, biografije, avtobiografije, pesmi, črtice, lahko so različne druge oblike pričevanj, kot so intervjuji, televizijski portreti oseb, dokumentarne oddaje ipd.⁵ Če so vključena pričevanja otrok in mladostnikov istih let, kot so učenci in dijaki, bo zgodovinsko dogajanje še bolj približano, spodbujali pa bomo tudi empatijo, sočutje in spoštovanje do žrtev, ki so preživele krute vojne izkušnje. Učenci bodo lahko primerjali osebna doživetja s splošnim zgodovinskim dogajanjem, sklepali bodo o vplivu širšega zgodovinskega ozadja na osebno doživljanje in videnje, z osebnih perspektiv bodo lahko raziskali različne vidike vojne kot celote, dogajanje bodo preučili z različnih vidikov (perspektiv), presodili bodo o pomenu virov prve roke kot zgodovinskih virov.⁶

Pričevanja so pomemben zgodovinski vir in didaktično gradivo. Učenci še vedno lahko povprašajo o zgodovinskem dogajanju tudi svoje stare starše, sorodnike ali znance. Vdilo učitelju pri izboru pričevanj pa je, da izbere takšna, ki ne vključujejo nazornih opisov trpljenja in mučenja, saj tako izkaže obzirnost in spoštljivost do žrtev in učencev. Vseeno pa naj bodo izbrana pričevanja dovolj povedna za prikaz krutih osebnih izkušenj. Grozljivo didaktično gradivo lahko povzroči pri učencih stres in zadrego, pri nekaterih tudi neprimerne opazke. S šokiranjem lahko povzročimo odpor učencev do pouka zgodovine.⁷ Tudi storilce je treba prikazati kot navadne ljudi v izjemnih okoliščinah in ne kot sadistične psihopate, čeprav so nekateri sodili tudi v to skupino. Preučiti je treba motive in vzroke, ki so vodili do njihovih odločitev in ravnanj.⁸ Treba je tudi razlikovati med nacistično in sodobno Nemčijo in ne ustvarjati vtisa, da so bili vsi Nemci nacisti.⁹ Izogibati se je treba tudi načinu obravnave, ki bi učence nenaravno prevzela zaradi trpljenja žrtev ali jih celo navdušila nad močjo totalitarizma (npr. nacizma, fašizma).¹⁰ Zato so igre vlog in simulacije za obravnavo tematike manj primerne, če bi se morali učenci vživeti v žrtve ali krvnike. Tudi debatne teze o upravičenosti zločinov so neprimerne, saj je povsem neetično učence postavljati v vlogo, da bi morali braniti zločine nad človeštvom. Izkušnje iz šolske prakse kažejo, da je najbolj učinkovit didaktični pristop z vključevanjem pričevanj, osebnih zgodb ali študij primerov.¹¹ Namen obravnave pretresljivih tem iz druge svetovne in drugih vojn pa je predvsem dosegati plemenite in pomembne odnosne cilje.

Pričevanja se lahko uporabi kot vir informacij:

- učenci v pričevanjih (in drugih vrstah zgodovinskih virov) poiščejo zgodovinska dejstva, različne informacije in dokaze,
- na temelju teh oblikujejo svoje sklepe, razlage, predstavijo mnenja,
- napišejo poročilo, utemeljitev,
- pojasnijo značilnosti,
- primerjajo in opišejo podobnosti in razlike,
- v vlogi novinarja napišejo časopisni članek,
- v vlogi aktivista ali borca za človekove pravice napišejo apel ipd.

Pričevanja se lahko uporabi tudi kot študijsko gradivo:

- učenci ugotavljajo, ali gre za vire prve ali druge roke,
- kdo je avtor/priča – kaj videl, slišal, čutil,
- zakaj je tako razmišljal,
- kakšne možnosti je imel avtor – kaj je vplivalo na njegove odločitve,
- v zgodovinskem besedilu ločujejo med zgodovinskimi dejstvi in mnenji,
- pri mnenjih ugotavljajo, ali je avtor za, proti ali je nevtralen, ugotavljajo ali so navzoči predsodki, stereotipi, pristranskosti,
- ugotavljajo, kakšen je namen pisanja (ali poroča, razlaga, prepričuje, napada in utemeljuje),

5 Povzeto po: Grafenauer, B. (1960). Struktura in tehnika zgodovinske vede. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, str. 252.

6 Brodnik, V. (2008). Pouk zgodovine v evropskih oddelkih. V: Zgodovina v šoli, 27. letnik, št. 3-4, str. 7-8.

7 Zakaj poučevati o holokavstu. Poročilo Delovne skupine za izobraževanje o holokavstu in drugih genocidih za leto 2010. Ljubljana: MIZKŠ, str. 13. Dostopno na: <http://www.zrss.si/default.asp?rub=4463> (dostop: 25. 2. 2014).

8 Prav tam, str. 15.

9 Prav tam, str. 15.

10 Prav tam, str. 17.

11 Prav tam, str. 17.

- ugotavljajo, kateri zgodovinski vir je bolj verodostojen – verodostojen je tisti, ki vključuje objektivna dejstva in informacije ter nevtralen slog pisanja,
- presodijo, ali so zgodovinska dejstva in dokazi uporabni za razlago okupacije.¹²

Zgodovinska vrednost pričevanj je velika, saj prinašajo delček poznavanja o posameznih zgodovinskih dogodkih ali pojavih, a tudi veliko podrobnosti o zgodovinskih dogodkih ali pojavih in podatkov o avtorjevem značaju, izobrazbi, položaju, povezavi in težnjah v zvezi z dogodkom ali pojavom.¹³ Zavedati pa se je treba, da pričevanja še niso znanstvena zgodovina, ampak zgodovinski vir, na temelju katerega bo napisana zgodovina. Življenjske zgodbe (pričevanja) omogočijo zgodovinarju dostop do spominov, na katere pa vpliva proces pozabe, preoblikovanja, zamolčevanja.¹⁴ Zgodovina se začne, kjer se spomin konča, spomine pa je treba ohraniti za zgodovino. Izogniti se je treba tudi premočnim čustvom, ki so v pričevanjih neizogibna, a pri raziskovanju preteklosti z vidika objektivnosti niso vedno koristna.¹⁵

Pri učenju s pričevanji kot zgodovinskimi viri prve roke ter vključevanju drugih vrst zgodovinskih virov se spodbuja tudi razvijanje veščin kritičnega mišljenja, kot so:

- Učenci so izbrali dovolj ustreznih virov glede na temo.
- Učenci so izbrane vire ustrezno citirali.
- Učenci so vrednotili verodostojnost vira informacij (npr. po kriterijih: kdo je avtor, razmerje med dejstvi, dokazi, mnenji, navzočnost predsodkov, stereotipov).
- Učenci so oblikovali samostojne sklepe, razlage, mnenja.
- Učenci so soočali različne sklepe, razlage, mnenja.
- Učenci so pripravili argumente (vključujejo utemeljitve in dokaze v podporo trditvi).
- Učenci so pripravili svoja mnenja in jih utemeljili.
- Učenci so interpretirali neki dogodek, pojav z več vidikov (perspektiv).¹⁶

Druga svetovna vojna na Slovenskem se po učnem načrtu za osnovno šolo obravnava v devetem razredu v okviru obvezne teme Slovenci v 20. in 21. stoletju ter v okviru izbirne teme Vojne v 20. in 21. stoletju.¹⁷ Z obravnavo pa se uresniči pomembne odnosne cilje, in sicer da so učenci/učenke zmožni:

- *»obsoditi zločine proti človeštvu, genocide, holokavst in druge oblike množičnega kršenja človekovih pravic;*
- *obsoditi politične sisteme, ki ne spoštujejo človekovih pravic;*
- *razvijati dojemljivost za vrednote, pomembne za življenje v sodobni demokratični družbi: strpnost v medsebojnih stikih in odnosih, spoštovanje drugačnosti in različnosti, medsebojno sodelovanje, spoštovanje človekovih pravic in demokratičnega državljanstva».*¹⁸

V gimnazijah se druga svetovna vojna na Slovenskem obravnava v okviru obvezne širše teme Razvoj slovenskega naroda v 20. stoletju, obdobje takoj po vojni pa tudi v okviru izbirne širše teme Spreminjajoči se načini življenja na Slovenskem po drugi svetovni vojni.¹⁹ Z obravnavo pa se uresniči pomembne in žlahtne odnosne cilje, kot so, da dijaki/dijakinje:

- *»prek izbranih primerov iz zgodovine razvijajo poglede na svet, ki spoštujejo človekove pravice, enakost in demokracijo ter demokratično in odgovorno državljanstvo;*
- *obsodijo zločine proti človeštvu, genocide, holokavst in druge oblike množičnega kršenja človekovih pravic».*²⁰

Z učenjem z viri prve roke pa se spodbuja tudi proceduralno-procesne cilje, kot so zbiranje in izbiranje informacij, dejstev in dokazov, analiza in sinteza, oblikovanje sklepov in mnenj ter interpretacij, delo z večperspektivnimi zgodovinskimi viri ter razvijanje kritičnega mišljenja.²¹

12 Stradling, R. (2004). Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 144–145. Glej tudi: Brodnik, V. (2013). Delo z zgodovinskimi viri in spodbujanje bralne pismenosti. V: Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Zgodovina. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 33–45.

13 Povzeto po: Grafenauer, B. (1960). Struktura in tehnika zgodovinske vede. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, str. 252 in Stradling, R. Multiperspektivizem pri poučevanju zgodovine. Strasbourg: Svet Evrope, str. 13–20. Dostopno na: <http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Notions/Multiperspectivity/MultiperspectivitySlovenian.pdf> (dostop: 25. 2. 2014).

14 Klavara, M. (2012). Kako »običajnega« posameznika umestiti v zgodovino in zgodovinopisje? Spominjanja prebivalcev v Zgornjem Posočju na kratko 20. stoletje. Gradivo seminarja za profesorje zgodovine z dne 26. 1. 2012. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

15 Po teoretiku ustne zgodovine Sigmundu Neumannu. Vzeto iz knjige: Gombač, M. in Gombač, M. B. (2013). Trpljenje otrok v vojni. Sedemdeset let po zaprtju italijanskih taborišč. Zbirka Premiki. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba, str. 85.

16 Prirejeno po: Rupnik Vec, T. (2013). Načrtovanje, poučevanja ter spremljanje in vrednotenje sposobnosti kritičnega mišljenja učenk in učencev. V: Izširitev razvijanja in vrednotenja znanja v gimnazijski praksi. Psihologija. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 26–27.

17 Program osnovna šola. Zgodovina. Učni načrt. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2011, str. 23–26. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_zgodovina.pdf (dostop: 19. 2. 2014). (Dalje UN OŠ.)

18 Prav tam, str. 6.

19 Učni načrt. Gimnazija. Zgodovina. Splošna gimnazija. Obvezni predmet (280 ur). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, 2008, str. 40–41, 44–45. Dostopno na: http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2013/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_zgodovina_280_ur_gimn.pdf (dostop: 19. 2. 2014). (Dalje UN GIM.)

20 Prav tam, str. 9.

21 UN OŠ, str. 5; UN GIM, str. 8.

OTROCI IZGNANCI

Zgodovinsko ozadje

Nemški nacisti so načrtovali kulturno uničenje slovenskega naroda, kar se v strokovni literaturi imenuje etnocid.²² Uveljavili so več oblik nacistične raznarodovalne politike, kot so izgoni prebivalstva, prisilna mobilizacija v nemško vojsko, kraja otrok, streljanje talcev, prepoved slovenskega jezika, društev, tiska, uničevanje slovenskih knjig, ponemčevanje slovenskih osebnih in krajevnih imen, vpeljava nemškega šolstva, obvezni tečaji nemščine itd.

Izganjanje prebivalstva je bila najbolj množična oblika nacistične raznarodovalne politike. Smernice za izganjanje Slovencev je izdal poveljnik SS (Schutzstaffeln) Heinrich Himmler aprila 1941. V teh smernicah je zapisal:

»1. *Takoj je treba izseliti vse slovensko izobraženstvo.*

2. *Takoj bodo z družinami vred izseljeni vsi Slovenci, ki so se priselili po letu 1914. Z izбором je treba še preveriti, ali so med njimi rasno posebno dragoceni elementi, za katere se domneva, da so bili nekoč nemškega, germanskega porekla, in jih nočemo prepustiti tujemu ljudstvu. Tiste, ki jih bodo izbrali pri grobem izboru, je treba nato poslati k osrednjemu vselitvenemu uradu, da jih bo natančneje pregledal.*

3. *Izseliti je treba tudi prebivalce obsavskega pasu, ki obsega območje nemškega rajha jugozahodno od Save, in območje okoli 20 km severovzhodno od Save. Tukaj je treba ravnati kot pri točki 2.*

4. *Izseliti je treba tudi prebivalce takoimenovanega obsoteljskega pasu /.../. Tukaj je treba ravnati kot pri točki 2.*

5. *Izseliti je treba tisto vaško prebivalstvo po vsej Spodnji Štajerski, ki očitno kaže primesi tuje krvi. Tudi te osebe je treba podvreči grobemu rasnemu pregledu.*

6. *Drugo prebivalstvo, to je večina, ostane za sedaj v deželi. Po gauleiterjevih pozivih bo v znamenje svoje notranje pripravljenosti do Nemčije stopilo v Štajersko domovinsko zvezo. Vsak vstop v Štajersko domovinsko zvezo bo odvisen od podrobnejšega pregleda v orednjem vselitvenem uradu.*«²³

Za izgon je bilo predvidenih od 220.000 do 260.000 Slovencev, dejansko so jih izselili okrog 63.000. Največ Slovencev, približno 45.000, je bilo izgnanih v Nemčijo, v NDH okrog 10.000 ter v Srbijo okoli 7.500 Slovencev. Približno 17.000 Slovencev se je pred izgonom samih umaknilo z območja nemške na območje italijanske okupacije, v Ljubljansko pokrajino. Te žrtve nacizma imenujemo begunce.²⁴ Največ Slovencev so izgnali iz Posavja in Posotolja, in sicer okrog 32.055, sem pa so naselili okrog 11.000 kočevskih Nemcev, saj je kočevsko območje po delitvi ozemlja med okupatorje spadalo pod italijansko okupacijsko območje. Slovence iz Štajerske in bistrškega območja so izgnali zlasti na Hrvaško in v Srbijo.²⁵ Po kapitulaciji Italije so nemške nacistične oblasti izganjale tudi Slovence z delov Primorske. Po končani vojni so imeli nacisti v načrtu izgnati tudi eno tretjino Slovencev iz Gorenjske iz t. i. nacionalno-političnih razlogov, sem pa bi naselili 10.000 Nemcev iz romunske pokrajine Besarabije.²⁶ Izgnali so tudi okoli 300 družin koroških Slovencev z okoli 1.000 ljudmi, na njihove domove pa naselili Nemce iz Kanalske doline in zakupnike.²⁷

Izgnane Slovence so nacistične oblasti najprej zbrale v zaporih in preselitvenih taboriščih,²⁸ ki so bili v Mariboru, Celju, Slovenj Gradcu, Begunjah na Gorenjskem, v Goričanih pri Medvodah, Šentvidu nad Ljubljano, največje med njimi pa je bilo v Brestanici oz. v tedanjem Rajhenburgu, in sicer v grajskih hlevih. Grad v Brestanici je preurejen v muzej, ki deluje kot posebna enota v okviru Muzeja novejšje zgodovine Slovenije, v okviru katerega je tudi zbirka o izgnancih. Društvo izgnancev Slovenije si prizadeva v okviru muzeja v Brestanici za ustanovitev evropskega muzeja izgnancev.

Po končani drugi svetovni vojni so si izgnanci dolgo časa prizadevali pridobiti status žrtev vojnega nasilja. To jim je uspelo šele v času samostojne Slovenije leta 1995. Izgnanci so organizirani v dobro delujoče Društvo izgnancev Slovenije 1941–1945, ki je zbralo številna pričevanja in jih objavilo v publikacijah:

22 Prunk, J. (1999, ponatis 2007).

Slovenski izgnanci 1941–1945.

Ljubljana: Izdalo in založilo Društvo izgnancev Slovenije 1941–1945, str. 2.

23 Ferenc, T. (1993). Množično izganjanje Slovencev med drugo svetovno vojno. V: Izgnanci. Ljubljana: Društvo izgnancev Slovenije, str. 32.

24 Pogosto prihaja do napačnega poimenovanja posameznih skupin žrtev okupatorjega nasilja. Tako so izgnanci tisti Slovenci, ki jih je glede na Himmlerjeve smernice iz aprila 1941 izgnala z domov nemška nacistična oblast. Izraz izseljenec zanje ni primeren, saj se niso izselili sami, prav tako ne begunec, saj niso sami bežali pred okupatorjem. Pogosto se izgnance pomotoma imenuje tudi za internirance. Pri internirancih gre namreč za posebno skupino žrtev vojne, ki jih je z domov v času italijanske fašistične okupacije v Ljubljanski pokrajini nasilno odpeljala italijanska okupacijska oblast. Izraz izgnanec je za najštevilnejšo skupino žrtev vojnega nasilja vpeljala posebna strokovna skupina v letu 1971 (več v knjigi: Izgnanci. Ljubljana: Društvo izgnancev Slovenije, str. 15).

25 Prav tam, str. 2–3.

26 Ferenc, T. (1993). Množično izganjanje Slovencev med drugo svetovno vojno. V: Izgnanci. Ljubljana: Društvo izgnancev Slovenije, str. 77.

27 http://www.siol.net/novice/slovenija/2012/04/celovcu_spomin_na_70-letnico_izselitve_koroskih_slovencev.aspx (dostop: 24. 2. 2014).

28 Pri pouku je treba učencem razložiti, da so obstajale različne vrste taborišč. Tako govorimo o koncentracijskih taboriščih (za internacijo oz. prisilno namestitve civilnega prebivalstva in vojaških oseb), begunskih, kazenskih, delovnih, preselitvenih (za zbiranje izgnancev pred transportom večinoma v delovna taborišča), uničevalnih (zlasti za Jude, npr. Auschwitz). Prva taborišča so vpeljele španske oblasti na Kubi (1895–1898) in Britanci med bursko vojno v Južni Afriki leta 1902. Delovna taborišča za nasprotnike socialistične oblasti po drugi svetovni vojni so bila tudi v Sloveniji. (Glej Enciklopedijo Slovenije ali enciklopedijo Sloveniko – geslo taborišče.)

- *Izgnanci*. Ljubljana: Društvo izgnancev Slovenije 1941–1945, 1993. (To publikacijo so prejele vse šole v državi, povprašajte po njej v šolskih knjižnicah.)
- *Spomini in pričevanja*. Zbrali, napisali in uredili Ivica Žnidaršič in Zdenka Kaplan. Ljubljana: Društvo izgnancev Slovenije 1941–1945, 2003.
- *Spomini in pričevanja. II. knjiga*. Zbrali, napisali in uredili Ivica Žnidaršič in Zdenka Kaplan. Ljubljana: Društvo izgnancev Slovenije 1941–1945, 2006.
- *Spomini in pričevanja. III. knjiga*. Zbrali, napisali in uredili Ivica Žnidaršič in Zdenka Kaplan. Ljubljana: Društvo izgnancev Slovenije 1941–1945, 2012.
- Dodatne naslove publikacij s pričevanji izgnancev lahko poiščete v bazi Cobiss/Opac.

O slovenskih izgnancih je bila leta 2009 posneta dokumentarna oddaja v treh delih z naslovom *Izgnani Slovenci 1941–1945*. Nahaja se v arhivu oddaj na Multimedijem spletnem portalu TV Slovenije, in sicer:

- Izgon <http://4d.rtvlo.si/arhiv/t/34437732>
- Izgnanstvo in prisilno delo <http://4d.rtvlo.si/arhiv/t/34949032>
- Vrnitev <http://4d.rtvlo.si/arhiv/t/35461903>

Izgnance se lahko povabi k pouku zgodovine kot žive priče dogajanja, učitelji pa lahko navežejo z njimi stik prek matičnega Društva izgnancev Slovenije 1941–1945 ali prek njegovih krajevnih odborov. Kontaktni podatki so na spletni strani Društva na <http://www.drustvo-izgnancev.si/si/>.

PRIMERI OBRAVNAVE PRI POUKU

Pričevanje N. Š.

Leta 2011 je v organizaciji Društva izgnancev Slovenije 1941–1945 in Zavoda RS za šolstvo potekalo ob 70. obletnici izгона Slovencev in 20-letnici delovanja Društva izgnancev Slovenije 1941–1945 tekmovanje v pisanju člankov na temo izgnanstva za osnovne šole. Osnovnošolci so tako zbrali šestnajst še neobjavljenih pričevanj slovenskih izgnancev. V nadaljevanju navajamo odlomke iz pričevanja z naslovom *Igrače so ostale doma, ki ga je zapisala učenka Osnovne šole Drska Živa Bratkovič. Gre za pričevanje N. Š., roj. B., iz Rake v občini Krško, ki je bila skupaj s straši in 10 let starejšim bratom izgnana, ko je bila stara 6 let in pol. Eno leto so preživeli v taborišču Langenzell, nato pa še tri v Gerlachsheimu.*

Izgon

»Še danes vidim trg, poln nemških kamionov, in neprijazne nemške vojake s čeladami. Rekli so nam, da imamo 2 uri časa, da se spakiramo. Mama je začela pripravljati nahrbtnike s stvarmi, ki so se ji zdele v tistem trenutku najbolj nujne. Pred hišo je že čakal nov lastnik. Mi nismo bili med prvimi izseljenci, zato je bila izselitev pričakovana.« /.../

»Mama je na hitro vsakemu naredila cule iz rjuh. Igračke nisem smela vzeti nobene, samo mojo punčko je mama položila na vrh cule. Ta me je spremljala povsod.«

Možni vprašanji, vezani na odlomka:

- Kaj lahko glede na pričevanje sklepaš o izganjanju Slovencev?
- Kakšen vzrok lahko razbereš za izgon Slovencev?

»Žalost in stokanje je bilo povsod. Mama je jokala, oče je klel in nikakor ni mogel verjeti, da moramo zapustiti dom.« /.../

»Ker je blizu potekala meja, se je veliko vaščanov umaknilo na italijansko stran, in to družine z otroki, s katerimi sem se družila.

Moj oče ni hotel nikamor, saj je rekel, da ne ve, kam naj gre, k sorodnikom v Šentjernej nismo mogli, ker ni bilo prostora, saj je tam bilo že veliko drugih.«

Možni vprašanji, vezani na odlomka:

- Ali bi se lahko rešili izгона? Pojasni.
- Kakšna je razlika med izgnanci, begunci, izseljenci?

Prihod v preselitveno taborišče na gradu Rajhenburg pri Brestanici

»Ko smo morali peš na brestaniški grad. Izredno se spomnim tiste strašne poti. Bilo je grozno strmo. Hodili smo v strnjeni koloni. Če se je kdo premaknil iz vrste, so ga nemški vojaki grobo potisnili nazaj. Enkrat tudi mene. Če bi me potisnil še malo bolj, bi padla po strmini navzdol. Spomnim se, da smo spali na slami in da je bila zraven nas mlada družinica z otrokom. Ljubkovala sem ga. Spominjam se velikega zvočnika, iz katerega so odmevale meni neznane besede.«

Možno vprašanje, vezano na odlomek:

- Kakšne so bile razmere v preselitvenem taborišču?

Pot v Nemčijo

»Nihče ni nič vedel, samo ugibalo se je. Vozili smo se v živinskih vagonih. Z grozo se spominjam trenutkov, ko smo morali opraviti potrebo. In tega, da je bil Miklavžev večer. Pot je bila naporna. Ponoči smo prispeli v grad. Po enem letu so nas preselili, čeprav ne vem zakaj. Nobeno taborišče ni bilo ograjeno. Stražarjev se ne spomnim. Le vodje 'lagerja'«.

Prihod v delovno taborišče

»Ne, ločili nas niso, saj to ni bilo kazensko taborišče. V prvem taborišču smo imeli 2 pograda v eni mali sobici. V drugem taborišču je bilo 5 družin v sobi in vsaka družina je imela 2 pograda in nekaj m². Najhuje je bilo, ker so nas mučile stenice. V naši družini so napadle samo mene in očeta. Stene so bile obdane s tapetami, pod tapetami pa polno stenic. Drugo taborišče je bilo sredi vasi.«

Življenje v izgnanstvu

»Vem samo, da je imel oče nekaj denarja, ki ga je moral zamenjati za nemško valuto.«
»Že v Brestanici so nam dali ovalno ploščico na vrvi, na kateri je pisala številka. Imeli so nas za živali, ne za ljudi.«

»Najbolj se spomnim, da smo otroci dobivali tekoč, voden puding. Ko smo bili stari 10 let, naj bi dobivali 'odraslo hrano'. Kuhali so nam Nemci, majhne obroke smo dobivali 3 x na dan. Spomnim se, ko je oče ob koncu tedna prihranil kos kruha za brata, ki je bil kot najstnik ves čas lačen. Čeprav si čez rezino kruha videl, ni bilo tako grozne lakote.«

Možni vprašanja, vezani na odlomek:

- Kakšno je bilo življenje v delovnem taborišču?
- Katere so bile razlike med delovnimi, kazenskimi in uničevalnimi taborišči?

Prisilno delo

»Starejše ljudi so odpeljali na delo na polja. Oče je delal na kmetiji. Ker ni hotel delati dobro, so mu zagrozili s taboriščem Dachau. Brat je delal v bližnji tovarni orožja. Čez teden so bili na delu, v soboto so se vračali v taborišča. Mi, otroci, smo morali na bližnja posestva, da smo trgali grah, pobirali poljske pridelke. Obirali smo črn trn, ki je bil zelo bodeč. Vse so nas uporabili za delo, saj je bilo to delovno taborišče. Ves čas je bilo treba delati in delali smo vsi.« /.../

Možno vprašanje, vezano na odlomek:

- Kdo so bili prisilni delavci?

Vrnitev domov

»Vrnili smo se šele avgusta. Ampak pot nazaj je bila bolj prijazna in optimistična, čeprav je bila daljša. Čeprav smo na nemškem preživel skoraj 4 leta, sem takoj prepoznala rodno vas Rako.« /.../

Opustošen dom

»V naši hiši so bili Kočevarji, vse je bilo prazno. Še kar so pustili, so potem ljudje, ki so se vrnili pred nami, pobrali. Bilo je vse opustošeno. Nismo imeli nobenega ležišča. Nismo imeli ne mize ne stola. Nekaj dni po našem prihodu je bil v kraju partizanski miting. Spomnim se stolov. Oče je po končani prireditvi tistega, na katerem je sedel, prinesel domov. Seveda nismo imeli nobene hrane. V eni sobi smo imeli železno peč, na kateri smo kuhali repo z malo moke. Nekaj zelenjave smo dobili od sorodnikov.«

Možno vprašanje, vezano na odlomke:

- Kdo je opustošil dom? Utemelji.

Izobraževanje

»Vem, da me je mama tudi učila, na primer seštevanje, pisanje. Jaz ne vem, kaj je 1. razred. 2 meseca sem se v drugem učila poštevanko in osnove slovenščine, nato sem šla v tretji. Glede šolanja smo bili mi, izgnanci, zelo prikrajšani.«

Ali so se ohranili tudi lepši spomini?

»Ne, jih ni. Ali pa mogoče druženje, z nemško deklico. Prihajala je k ograji. Nekoč mi je podarila punčko. Ampak jaz sem imela svojo slovensko punčko raje.«

Možni vprašanji, vezani na odlomka:

- Kako je priča doživljala izgnanstvo?
- Kakšni odnosi so se razvili z Nemci?

Možni vprašanji za globlje razumevanje in ustvarjanje slike širšega zgodovinskega ozadja:

- Kaj nam pričevanje sporoča o nacistični okupaciji Slovenije?
- Utemelji misel, da je izgon ukrep totalitarne oblasti.

PRIČEVANJE S FOTOGRAFIJE

Pretresljivo pričevanje slovenskih izgnancev predstavlja zgodovina neke fotografije, ki je bila objavljena 29. marca 1985 v Večerovi prilogi Sedem dni, in sicer v članku z naslovom Najdba iz Metza v Ljubljani. Gre za fotografijo iz Fotoalbuma 72. rezervnega policijskega bataljona, ki jo je po naključju v Metzu v Franciji na obisku pri sorodnikih odkril neki občan, album je prinesel domov in ga izročil Muzeju novejšje zgodovine Slovenije.

V albumu so fotografije od začetka vojne do leta 1943, konča se s Pohorskim bataljonom. Pod slikami so podnapisi nemškega vojaka, ki je album uredil: izseljenci, zaporniki, Marburg, Pettau, Cilli ... Dopisal je tudi svoje obsežnejše komentarje k slikam.



Fotografija izgnanske družine, ki je bila objavljena 29. marca 1985 v Večeru v prilogi Sedem dni in v članku z naslovom Najdba iz Metza v Ljubljani. (Fototeka Muzeja za novejšo zgodovino Slovenije.)

Fotografija prikazuje prizor iz tretjega transporta slovenskih izseljencev v Srbijo. Posnetek je nastal 13. 7. 1941. V ospredju je učiteljska družina Povh iz vasi Dramlje pri Celju. Oče Vaclav je bil narodno zaveden šolski upravitelj, ki so ga sprva zaprli v kapucinski samostan v Celju in ga vrnili družini tik pred odhodom izgnancev iz meljske kasarne v Mariboru. Mati Roza, tudi učiteljica, se je morala okupatorjem umakniti iz učiteljskega stanovanja v neko kmečko hišo. Ponje so prišli s tovornjakom in materi dali eno uro časa, da je pripravila prtljago. Nato so vse tri odpeljali v Maribor in od tam z vlakom v Srbijo. Ko so sprevoz izgnancev peljali na železniško postajo, so jih spremljali vojaki z bajoneti. Priča Bojan se spominja tudi fotografa z manjšim fotoaparatom, ki jih je slikal. Še nikoli prej ni videl tako majhnega fotoaparata, zato je mamo vprašal, ali se lahko s tem aparatom tudi strelja. Zato se na sliki v strahu tudi nekoliko skrčeno drži. Oba brata imata na hrbtu tudi koška z osebnimi stvarmi, kot so tudi igrače. Z vlakom so se peljali prek Zagreba, v Slavonskem Brodu so jih z ladjo prepeljali čez Savo, nato pa z vlakom po ozkotirni železnici prek Sarajeva v Arandelovac in od tu v Paraćin. Del izgnancev so nato prepeljali v Zaječar. Družina Povh je osvoboditev dočakala v Plevnu v Bolgariji, kjer sta bila starša učitelja osirotelih srbskih otrok.²⁹

Možna vprašanja, vezana na fotografijo:

- Med izgnanci je bilo tudi veliko učiteljev in njihovih družin. Zakaj meniš, da so učitelje množično izselili?
- Kako je izgon doživljal deček na sliki? Kaj je obsegala njegova prtljaga?

PRIČEVANJE V PESMI

Del izgnancev je svoje doživljanje izgnanstva izpričal v pesnitvah. Izgnanka Ančka Salmič je bolečino izgnanstva strnila v pesmi z naslovom Kje ostal si dom premili?

*»Kje ostal si, dom premili!
Več oko te ne doseže!
Vlak hropi vse dalje, dalje,
v duši pa je vedno teže.
Kje ostale ste, vasice,
V zlatem soncu nasmejane?
Kje ve, plodne njive naše,
od marljivih rok rahljane?»*

²⁹ Povzeto po: Povh, B. (1993). Usoda neke fotografije in ljudi na njej. V: Izgnanci. Ljubljana: Društvo izgnancev Slovenije, str. 281–282.

Kje gorice vinske zlate,
Pesem čričkov sladka, mila?
Griče, trate in doline,
Vse nam dalja je zakrila.«³⁰

Možni vprašanji, vezani na pesem:

- Kako avtorica razmišlja in čuti o domovini?
- Kakšnega socialnega izvora je avtorica? Utemelji ugotovitev.

UKRADENI OTROCI

Zgodovinsko ozadje

Dne 25. junija 1942 je Heinrich Himmler, vrhovni poveljnik SS, izdal »Smernice za izvedbo akcije proti partizanom in drugim banditom na Gorenjskem in Spodnjem Štajerskem«. V dokumentu je tudi zapisano:

- »3. Akcija ima vse elemente, da naredi neškodljivo prebivalstvo, ki je prostovoljno podpiralo in oskrbovalo bandite z naborom ljudi, orožjem in jim nudilo zavetje. Moške iz takih družin, v mnogih primerih celo sorodnike, je treba postreliti, ženske zapreti in jih poslati v koncentracijsko taborišče, otroke oddaljiti iz njihove domovine in jih namestiti v pokrajinah tretjega rajha. Pričakujem posebno poročilo o številu otrok in njihovi rasni vrednosti. Vse premoženje teh družin bo zaseženo. Drugi cilj je – ljudstvo dobre volje osvoboditi band in mu dati občutek varnosti v nemškem rajhu.
4. Izvedba akcije bo pri izpolnjevanju dolžnosti od mož zahtevala skrajno preudarnost kot tudi telesne moči in napore v težkih hribovitih predelih. Pričakujem, da bodo vodje in moške SS in policije izpolnili zaupana jim pričakovnja.«³¹

Na Gorenjskem in v slovenskem delu Štajerske je bilo po izvedeni akciji, ki jo je ukazal Himmler v Smernicah, nasilno odpeljanih več kot 600 slovenskih otrok. Zbirni centri so bili v Celju, Šentvidu nad Ljubljano in Goričanah pri Medvodah. Nato so jih prepeljali v nemška taborišča,³² domove organizacije Lebensborn ter k nemškim družinam, ki so jih posvojile. Po končani vojni se je vrnilo približno 300 otrok, nekaj so jih sorodniki in oblasti s težavo izsledili in po dolgotrajnih sodnih postopkih uspeli doseči njihovo vrnitev, okoli 100 ukradenih otrok pa je ostalo v Nemčiji. Gre zlasti za sirote, ki so jim med vojno ubili starše in velikokrat tudi sorodnike, ki bi si sicer prizadevali za njihovo vrnitev. Med posvojitelji enega od otrok je bil tudi Himmlerjev bratranec.³³

PRIMERA OBRAVNAVE PRI POUKU

Povest Deček z dvema imenoma

Življenjski zgodbi dveh resničnih ukradenih otrok, I. P. in F. Z., je v mladinski povesti Deček z dvema imenoma združil in opisal pisatelj Anton Ingolič. V povesti je strnil prikaz usode vseh ukradenih otrok, saj se resnični dogodki prepletajo z izmišljenimi, tudi imena oseb in krajev so izmišljena. Sodni procesi za vrnitev obeh otrok pa so odmevali tudi v tedanjih domačih in tujih časopisih.³⁴ Življenjski zgodbi obeh ukradenih dečkov sta pisatelju služili za oblikovanje literarnega lika Janka oz. Kurta. Pri pouku se ne ugotavlja, kateri prizori so resnični in kateri plod pisateljeve domišljije. Pomembno je namreč poudariti koncept nacističnega genocida nad Slovenci ter ga aktualizirati z genocidi v novejši zgodovini, na primer v času jugoslovanskih vojn 1991–1995. Povest je primerna za obravnavo v osnovni in srednji šoli, učenci jo lahko preberejo v celoti, za pouk pa lahko učitelj pripravi delovne liste z izbranimi odlomki. Odlomke iz povesti ali celotno povest lahko uporabimo za uvajanje v obravnavo, lahko za povzemanje učne snovi in ustvarjanje »velike slike« za globlje razumevanje delovanja totalitarnih sistemov. V nadaljevanju navajamo primer obravnave s prizorom, v ravnateljščini pisarni, ko krušna mati vpiše svojega posvojenega (ukradenega) otroka v šolo.

³⁰ Salmič, A. (1999). Kje ostal si dom premili? V: Izgnanici. Društvo izgnancev Slovenije 1993, str. 177.

³¹ Taboriščniki, ukradeni otroci. 60 letnica nacističnega genocida (ur. dr. Janez Žmavc). Celje: Društvo taboriščnikov ukradenih otrok Slovenije, 2002, str. 12–13.

³² Gre za taborišča Frohnleiten pri Gradcu, Saldenburg, Neustift, Himmelberg, Selingenporten, Eisenstein, Kastel – Amberg (povzeto iz: Kraigher Gregorc, A. (1999). Ukradeni otroci. V: Borec, letnik 51, št. 577–578, str. 115–116.)

³³ Taboriščniki, ukradeni otroci. 60 letnica nacističnega genocida (ur. dr. Janez Žmavc). Celje: Društvo taboriščnikov ukradenih otrok Slovenije, 2002, str. 8, 33.

³⁴ Povzeto iz knjižne ocene Mitje Mejaka. Dostopno na: www.dlib.si/v2/StreamFile.aspx?URN=URN:NBN:SL... (dostop: 8. 9. 2010).

»Na vprašanja gospe ravnateljice odgovarjaj glasno in razločno!« je še rekla, preden sta vstopila.

Kurt se je ugriznil v ustnico. Pravzaprav je res neumno, da tako trdoglavo vztraja pri svojem. Prijel je mater za roko in v zadregi stopil pred malce osivelo ravnateljico, ki je sedela za dolgo zeleno mizo sredi prostorne, svetle pisarne.

»O kostanjevi lasje in rjave oči!« je le-ta vzkliknila, brž ko ga je zagledala. »To je redkost pri nas.«

Šele sedaj je segla po spričevalu, ki ji ga je Grothova ponujala.

Kurtu je bilo zoprno. Kaj imajo z vpisovanjem opraviti njegovi kostanjevi lasje in njegove rjave oči? Res, že marsikatera materina znanka je občudovala njegove lase in oči, toda gospa ravnateljica je vendar resnejša, pa tudi bolj učena, kot so tiste ženske.

»Kdaj si rojen?« je vprašala ravnateljica in spet uprla radovedne oči v Kurta.

»Tretjega maja 1939!« je odgovoril Kurt z zardelim licem, saj je čutil, da ga ravnateljica vprašuje samo zato, da si lahko ogleduje njegove lase in oči.

»Kje?«

Še bolj je zardel. A zdaj iz drugega razloga. Imena rojstnega kraja si namreč ni in ni mogel zapomniti.

»V Čen... Ten...«

»Napisano je v spričevalu!« je pohitela Grothova, kakor da tudi njej ni prav, da ravnateljica Kurta toliko ogleduje in sprašuje.

»Seveda je,« se je ravnateljica nasmehnila, »ampak takle dečko mora že vedeti, kdaj in kje se je rodil.« Vendar je pogledala v spričevalo. »Tentschach,« je prebrala. »Tentschach na Spodnjem Štajerskem. O!« je vzkliknila presenečeno, »Štajerec!« Vprašujoče je pogledala Grothovo. »Torej je?«

»Ne!« je kriknila Grothova, ki ji je, kar je Kurt dobro videl, nenadoma vsa kri izginila iz lic.

»Kurt je Nemec, je...«³⁵

Možne dejavnosti za učence po branju in analizi odlomka iz povesti so, da razberejo, kateri podatki kažejo na to, da je bil Kurt/Janko ukraden otrok, lahko bi tudi narisali skico prizora v pisarni ravnateljice. Po branju cele povesti ali poglavij iz povesti bi lahko učenci na osnovno- ali srednješolski stopnji izobraževanja razmišljali tudi o globljem zgodovinskem in etičnem sporočilu. Vprašanja, ki bi jih usmerjala pri razmišljanju, so:

- Kako sta prikazani obe materi – krušna in prava? Kakšen je odnos Kurta/Janka do obeh mater?
- Kaj je doživljal Kurt/Janko, ko je ugotovil, da je krušni oče (nacist) ustrelil njegovega pravega očeta (partizana)?
- Zakaj so nastali pravni zapletni pri vrnitvi Kurta/Janka v rojstno domovino?
- V povesti sta združeni zgodbi dveh ukradenih otrok, prepletajo se resnični in izmišljeni dogodki. Kakšno pa je zgodovinsko ozadje, ki je pripeljalo do kraje otrok?
- Kakšno zgodovinsko-etično sporočilo povesti se lahko razbere in utemelji prav iz prizorov, v katerih so opisani odnosi Kurta/Janka do obeh mater in očetov?

Pričevanji dveh ukradenih otrok

Pretresljiva so tudi ohranjena pričevanja ukradenih otrok. Navajamo odlomke iz dveh pričevanj. Sergej Hribar je povedal:

»Star sem bil komaj pet let, ko sem se s sorodniki znašel v zbirnem taborišču v Celju. Tu so pripravljali transporte za naprej, ločevali so otroke od staršev, in to po treh skupinah: najstarejše ljudi so pošiljali v posebna taborišča, ljudi srednjih let v koncentracijska taborišča in otroke spet v posebna taborišča. Iz Celja so nas otroke odpeljali v prehodno taborišče Frohnleiten. Tam nismo bili dolgo, od tam nas je pot vodila prek Saldenburga, Neustifta, Kastla, Seidelthama in seveda nazaj domov. /.../ Huda so bila po svoje vsa. Frohnleiten mi je ostal v spominu po barakah, kjer sem bil povsem izgubljen, saj sem bil star komaj pet let. Kar izgubil

35 Ingolič, A. (1998). Deček z dvema imenoma. Ljubljana: Založba Karantanija, Založba Pisanica, str. 12–15.

sem se od začetka: barake so si bile podobne, eno ležišče mi je bilo odkazano, in nisem ga več našel. Seveda pa so bila vsa enaka in je bilo tako vseeno, na katerem sem bil ... Bil sem sam, nekateri otroci so bili v večjih skupinah, tudi od doma so se že poznali. Jaz pa sem bil tedaj še edinec in sem bil še bolj osamljen. Toda kmalu smo se strnili in kot strnjena skupina lažje premagovali taboriščne tegobe. Zdi se mi, da smo prav zaradi tega preživel; končno pa smo tudi bili potomci tistih puntarjev na Gorenjskem in Štajerskem, ki so se že nekdaj upirali, in tako Nemcem ni bilo že v naprej dano, da bi iz nas naredili Nemce.»³⁶

Na vprašanje, zakaj se imenujejo ukradeni otroci, je odgovoril Jože Pajer:

»Zato, ker smo bili okradeni za starše, za domovino, za otroštvo, za mladost pa verjetno tudi za vzgojo in izobraževanje, ki bi si jo v normalnih okoliščinah zagotovo pridobili, in mogoče še za normalen razvoj naših otrok; ne vem, kako s svojo preteklostjo vplivam na vzgojo svojega otroka; končno smo bili okradeni tudi za zdravje: naša rast je bila okrnjena, nismo zrastle, ko smo se vrnili, nas je bila sama kost in koža.«³⁷

Možna vprašanja za analizo obeh odlomkov so:

- Kako je v prvem odlomku prikazan postopek kraje otrok?
- Kako so v prvem odlomku opisana doživljanja taborišča z očmi petletnega otroka?
- Kako je v drugem odlomku pojasnjen koncept kraje otrok skozi oči enega od ukradenih otrok?

Z grozotami vojne in skrajnimi razsežnostmi množičnega kršenja človekovih pravic so se soočili tudi številni judovski otroci, ki so postali žrtve holokavsta. Med njimi je bila tudi mala Biba, komaj šest let stara Judinja, ki je pripadala slovenski judovski skupnosti. Po vojni je svoje spomine na holokavst strnila s spomini drugih judovskih otrok v mladinski povesti *Vojak z zlatimi gumbi*.³⁸

OTROCI ŽRTVE HOLOKAVSTA

Zgodovinsko ozadje

Med 6 milijoni žrtev holokavsta so bili tudi otroci. Adolf Hitler je napovedal uničenje judovske skupnosti v knjigi *Mein Kampf*, programu nacistov. Prvi ukrepi proti Judom so bili uvedeni kmalu po prihodu nacistov na oblast. Za Juda so opredelili vsakega s tremi judovskimi starimi starši, preostale so označili za mešance. Dne 1. aprila 1933 je bil razglašen bojkot judovskih podjetij in svobodnih poklicev, kmalu nato so začeli odpuščati judovske vladne uslužbenke, novinarje in umetnike. Uvedeni so bili prvi zakoni proti »nearijcem«, 15. septembra 1935 pa so s t. i. Nürnberškimi zakoni Jude spremenili v povsem brezpravne državljane. Z Zakonom o državljanstvu so jim bile odvzete politične pravice, poroke z Nejudi, izobešanje nemške zastave ter zaposlovanje nejudovske služinčadi so nacistične oblasti prepovedale z Zakonom za zaščito nemške krvi in časti, leta 1937 so začeli Judom z minimalnim denarnim nadomestilom pleniti še premoženje, kar so označili za arianizacijo nemškega gospodarstva.³⁹

Dne 28. oktobra 1939 je bil sprejet odlok o obveznem nošenju Davidove zvezde, s katero so morali biti označeni vsi Judi.⁴⁰ Prelomnico predstavlja wannseejska konferenca, ki je bila sklicana leta 1942 v Berlinu. Na njej so sprejeli ukrepe za »dokončno rešitev judovskega vprašanja« v Evropi. Začelo se je množično »čiščenje« oz. deportacije judovskega prebivalstva v koncentracijska taborišča, ki so potekale od Zahoda proti Vzhodu.⁴¹

PRIMER OBRAVNAVE PRI POUKU

Povest *Vojak z zlatimi gumbi*

Pot v koncentracijsko taborišče

»Na postajnem poslopju je visela tuja zastava in v njenem bahatem plahutanju, s prebliški srebrnih črk, je Biba čutila nekaj nevarnega, zlovesčega.«⁴²

³⁶ Kraigher Gregorc, A. (1999). *Ukradeni otroci*. V: Borec, letnik 51, št. 577-578, str. 117.

³⁷ Prav tam, str. 116-117.

³⁸ Steiner, M. (1964). *Vojak z zlatimi gumbi*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

³⁹ Jelinčič Boeta, K. (2009). *Kratka zgodovina Judov*. Celovec: Mohorjeva družba, str. 224.

⁴⁰ Piekalkiewicz, J. (1996). *Druga svetovna vojna*. Ljubljana: DZS, str. 139.

⁴¹ Prav tam, str. 733.

⁴² Steiner, M. (1964). *Vojak z zlatimi gumbi*. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 9.

»V majhni sobi na postaji, kjer je na steni visela velika slika tistega gospoda, ki je kričal in žugal, je sedel za mizo mlad vojak z zlatimi gumbi in z našitki na ramenih. Čeprav se ni ozrl, ko so vstopili, je oče takoj stopil k njemu. Začel je govoriti z vojakom v tistem jeziku, kot je običajno govoril s staro mamo.«⁴³

»Vojaka sta dala očetu neke krpe in stopila k vratom, kar je pomenilo, da morajo ven. Oče je dolgo stal na mestu in bilo je, kot da ne ve, kaj naj naredi s tem, kar je držal v rokah. Gledal je v tla. Bilo ga je sram. Mama je stopila k njemu in vzela krpe iz njegovih rok. Tudi ona jih je nekaj časa gledala, potem pa je hitro vzela iglo in sukanec in jih začela šivati na rokave. Najprej na Bibin, potem na očetov in nazadnje je slekla še svoj plašč in na rokav prišila krpo. Biba si je takoj ogledala, kaj ima na rokavu. Bila je velika, rumena zvezda, v kateri je nekaj pisalo. Gledala jo je in vedno lepša se ji je zdela.«⁴⁴

Na vlaku

»Hotela je videti vlak, vagone, vse tiste za njihovim. Na ovinku jih je končno zagledala. Bili so natančno takšni kot ta njihov in vsi so bili zaprti. Kaj je tam? Zaboji? Škatle? Živina? Videla je včasih, da so v takih zabojih vozili živino. Morda pa so zdaj tudi tam otroci? Majhni in veliki otroci, ki govorijo različne jezike, ki imajo vsi enake zvezde, ki vsi jokajo in kličejo mamo.«⁴⁵

V taborišču

»Sredi velikega polja se je nenadoma pokazalo majhno naselje. To so bile dolge, hišam podobne barake. Stale so na majhnem prostoru druga poleg druge, ograjene z žico /.../ Vrata barake so se odprla in vojaki so jih začeli tlačiti vanjo. Ko je bil tudi zadnji otrok že notri, so vrata zaprli in odšli. /.../ Postalo je soparno. Iz kotov je začel zaudarjati strašen smrad. Skozi zamreženo okno je pritiskalo sonce, strop se je potil od vročine. /.../ In temu strahu se je pridružila še žeja. /.../«⁴⁶

»Zakaj so ostali mali otroci v baraki? /.../ Velika deklica je ves čas nemo strmela v vojake in spremljala vsako njihovo kretnjo, kot da ona edina ve, da otroci v baraki niso dobili vode, da je tudi oni ne bodo dobili, da to morda sploh ni voda, kar vojaki pravkar zlivajo po stenah barake. Za njo je imel smeh Vojaka z zlatimi gumbi povsem določen prizvok. Spremljala je oficirjevo roko, to lepo, negovano, čisto roko, z dolgimi tenkimi prsti, pod katerimi se je zdajci nekaj zasvetilo. Vžigalica!«⁴⁷

Ponovno snidenje z mamo in življenje v taborišču

»Bibina mama se je vračala z dela vedno bolj molčeča in bolj utrujena. Takoj je legla in Biba je vsako jutro trepetala, da se ne bo zbudila. Spali sta v isti postelji. /.../ Saj Biba niti slutila ni, da je tisti košček kruha, ki ga mati vsak dan prinese s pretvezo: »Danes sem pridno delala, pa so mi dali dva koščka kruha,« razen juhe edina hrana in še tej se mati odpove, da bi ona, Biba, imela.«⁴⁸

»Biba ji je pomolila skodelico. 'Si žejna? Prinesla sem ti vodo in zdravila.' Mati je dolgo gledala v zdravila, jih molče položila na jezik in srknila nekaj požirkov vode. /.../ Mati je legla nazaj in pogledala k Bibi. /.../ 'Tako velika si že, tako odrasla.'«⁴⁹

Na kosilu z oficirji

»Prvo, kar je zagledala, je bila dolga miza z belim prtom, s pravimi krožniki, s srebrnim priborom, s košarami, polnimi kruha, z bokali vode, s sadjem v posodah. /.../ Držala je svoj krožnik v roki, /.../ in nabirale so se ji sline, da jo je v kotičkih ust že kar bolelo. Vojak je prišel do nje, jo pogledal, nakar je dvignil pladenj visoko nad njeno glavo in vse s krožnika stresel v posodo za smeti. 'Ne!' je zakričala Biba, skočila s sedeža in stegnila roko za krožnikom, ki je bil spet prazen.«⁵⁰

»Poglej Biba, 'je začel razlagati stari oficir in se sklanjal k njej, da bi ga bolje slišala.

'Tu na mizi so vse tiste jedi, ki smo jih danes imeli za kosilo. Na vsakem krožniku je nekaj drugega. Od vsega, kar vidiš tu pred seboj, si lahko izbereš eno samo stvar. /.../' Tedaj pa je sredi vseh teh krožnikov zagledala vazo z marjetkami. /.../ Hotela je že vzeti en cvet, ko je

43 Prav tam, str. 13.

44 Prav tam, str. 14–15.

45 Prav tam, str. 35.

46 Prav tam, str. 39–41.

47 Prav tam, str. 43, 46.

48 Prav tam, str. 66–67.

49 Prav tam, str. 71.

50 Prav tam, str. 80–84.

pred njo nenadoma zrasla podoba mame: njen obraz, ves suh in prestradan, njene vročične oči. Spustila je pogled od lepih belorumenih cvetov in vzela s prvega krožnika velik kos kruha. Odkorakala je mimo dveh vrst črnih škornjev v drugo sobo, po beli, s peskom posuti stezi skozi vrata v ograji, mimo drevesa, mimo table z napisom, da je prehod strogo prepovedan in vso dolgo pot do pralnice jo je spremljal glasen krohot oficirjev.

Sedla je na kamen pred vrati pralnice, pokukala skozi špranjo, če je tam še vedno plavo krilo, se pomirjeno naslonila na steno in čakala.

V rokah je držala velik kos kruha in samogibno ponavljala pesmico: sem deklica mala ...»⁵¹

- V odlomkih poišči dokaz, da gre je za zgodbo judovske družine.
- Na temelju odlomkov opiši vsakdanje življenje v koncentracijskem taborišču.
- V odlomkih poišči dokaze, da je predstavljen holokavst.

Avtorica povesti Miriam Steiner Aviezer se je rodila leta 1935 v Karlovcu na Hrvaškem, nato se je z družino preselila v Trebnje, kjer je njen oče odprl lekarno. Po začetku vojne so njo z mamo in očetom italijanske okupacijske oblasti internirale v koncentracijsko taborišče Ferramonti na jugu Italije. Vojno so člani družine preživeli, Miriam Steiner pa je po vojni na Filozofski fakulteti v Ljubljani študirala primerjalno književnost, ukvarjala se je z novinarstvom, pisala je kratke črtice, kot so Spomini (revija Mlada pota 1952/53). Črtico je razširila v mladinsko povest Vojak z zlatimi gumbi (Mladinska knjiga leta 1964). V povojni Jugoslaviji je delala tudi kot vzgojiteljica judovskih otrok in mladine, v letovišču Crikvenica na Hrvaškem, kjer so letovali judovski otroci, ki so preživeli holokavst, pa se je seznanila s pričevanji, ki jih je strnila v povesti Vojak z zlatimi gumbi. Leta 1971 se je preselila v Izrael, kjer si je ustvarila družino, službovala pa v arhivu v okviru muzeja Yad Vashem. Po upokojitvi deluje v okviru Komisije, ki razglša pravičnike med narodi. V Izraelu je povest Vojak z zlatimi gumbi razširila v roman, ki je izšel v več jezikih. Povest oz. roman nista pričevanje, namenoma se ne omenja časa in imen krajev, tudi fašist Moletto je postal vojak z zlatimi gumbi. Najbolj grozljiv prizor v povesti je povezan z vojakom z zlatimi gumbi (polkovnikom Molettom), ki je zažgal barako z najmanjšimi otroki v taborišču. V povest je deloma vključila tudi svojo izkušnjo v taborišču, zgodbo judovskih otrok v holokavstu pa pripoveduje deklica Biba. V povesti je želela izraziti strah, grozo in trpljenje otrok v vojni, ko so se morali, ločeni od mater, prilagoditi novim razmeram. V mislih so imeli ves čas samo svoje mame, izraz »mama« je skoraj postal molitev. Ko se otrok in mama spet srečata, pa se otroku porajajo vprašanja o tem, kje je bila mama, zakaj je dovolila, da so otroka ločili od nje. Otroku ni več otrok in mama ni več mama, obe sta taboriščnici z enakimi dolžnostmi in obveznostmi, razčlovečeni. Otroku je bila odvzeta možnost ljubiti mamo.⁵²

OTROCI INTERNIRANCI

⁵¹ Prav tam, str. 85–87.

⁵² Povzeto iz e-korespondence avtorice članka z Miriam Steiner Aviezer v letu 2010 ter Goldfrad, K. (2009). Beyond Testimony: An Interview With Miriam Steiner-Aviezer. V: PRISM. An Interdisciplinary Journal for Holocaust Educators. A Rothman Foundation Publication. Rochester: NY, Circeville: Ohio, Cleveland. Fall 2009, Volume 1, Issue 1, str. 19–22.

⁵³ Gombač, M. in Gombač, M. B. (2013). Trpljenje otrok v vojni. Sedemdeset let po zaprtju italijanskih taborišč. Zbirka Premiki. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba, str. 21.

⁵⁴ Prav tam, str. 25.

⁵⁵ Prav tam, str. 26–27.

⁵⁶ Prav tam, str. 26–27.

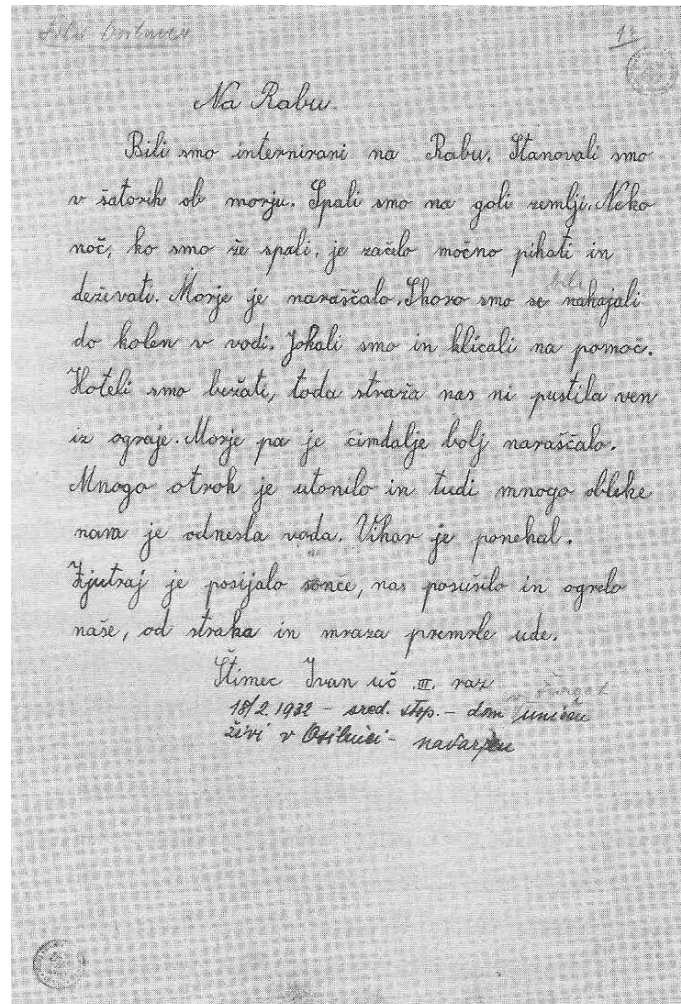
V Ljubljanski pokrajini, na italijanskem okupacijskem območju, se je krepilo odpor- niško gibanje. Zato so italijanske okupacijske oblasti razmišljale o internaciji vseh moških, še zlasti pa izobražencev in sodelavcev OF. Divizija Granatieri di Sardegna je leta 1942 Ljubljano obdala z žico, v racijah, ki so sledile od aprila do konca leta 1942, pa so mnogo Ljubljančanov poslali v internacijo v koncentracijska taborišča Gonars, Rab, Renicci, Visco, Padova in Treviso.⁵³

Italijanska ofenziva Primavera proti osvobojenemu partizanskemu ozemlju v letih 1942/1943 je vključevala požiganje celih naselij, streljanje talcev, ropanje ter druge oblike nasilja nad civilnim prebivalstvom, kamor sodi tudi internacija otrok in žensk.⁵⁴ General Mario Robotti je ukazal, da je treba »očistiti« ozemlje med Slovenijo in Hrvaško prebi- valstva, ki je ščitilo in podpiralo partizanske enote. Na ribniškem in kočevskem območju so tedaj po vaseh in gozdovih zajeli ženske, otroke in starce. V italijanska koncentracijska taborišča je bilo interniranih med 25.000 do 30.000 Slovencev.⁵⁵ Tudi italijanski okupator je imel cilj izseliti okrog 30.000 Slovencev s kočevskega območja ter na to območje, bogato z gozdovi, naseliti italijanske priseljence.⁵⁶

Možni vprašanja, vezani na pričevanje v spisu z risbo:

- Kako so se vaščani skušali izogniti internaciji?
- Zakaj je izražanje doživljanja internacije s pisanjem spisov in risanjem risb otrokom pomagalo premagovati žalost?

Ivan Štimec. Na Rabu. Okupatorjevi zapori in taborišča (SI AS 1769, šk. 9).⁶²



Možni vprašanja, vezani na pričevanje v spisu:

- Kakšne so bile bivanjske razmere v taborišču na Rabu?
- Zakaj straža ni spustiča internirancev s poplavljenega dela taborišča na varno?

Možna vprašanja za globlje razumevanje in ustvarjanje velike slike zgodovinskega ozadja:

- Kateri so bili vzroki za internacijo Slovencev v italijanska koncentracijska taborišča?
- Kateri so bili ukrepi italijanskih fašističnih in nemških nacističnih oblasti nad Sloven-
ci?
- Ali so nemške in italijanske okupacijske oblasti imele skupni cilj? Utemelji.

OTROCI ILEGALČKI

Družine aktivistov Osvobodilne fronte in partizanov so skušale zaščititi svoje otroke pred ukrepi okupacijskih oblasti. Sprva se je zaščita otrok nanašala na območja pod itali-
jansko okupacijo, čeprav italijanski okupator ni vpeljal posebnih ukrepov proti otrokom
kot nemški okupator (glejte poglavje o ukradenih otrocih). Odporniško gibanje v Ljubljani

⁶² Prav tam, str. 30.

je tako organiziralo posebno mrežo za zaščito in skrb otrok, katerih starše so okupacijske oblasti aretirale in zaprle, odpeljale v internacijo ali so starši odšli v partizane. Nekaterim otrokom so starši tudi umrli oz. so jih ubile okupacijske oblasti. Organizirano humanitarno mrežo je v letih 1941 in 1942 vodila Ada Krivic, po njeni aretaciji pa Ana Ziherl. Sprva so skrbeli za otroke komunistov, ki so od predvojnih časov delovali v ilegali, nato pa vseh družin, ki so delovale z odporiškim gibanjem ter so se znašle v stiski. Mreža je delovala tudi po kapitulaciji Italije, ko so območje Ljubljane in Ljubljanske pokrajine zasedle nemške okupacijske oblasti in osnovale Operacijsko cono Jadransko primorje. Leta 1942 je bila ustanovljena tudi Slovenska narodna pomoč, v okviru katere je delovala humanitarna mreža za oskrbo otrok brez sorodnikov v mestu, ali pa je bilo tudi bivanje pri sorodnikih prenevarno, ker so zanje vedele okupacijske oblasti. Zato je humanitarna mreža pod vodstvom Ane Ziherl organizirala za namestitev teh otrok pri nadomestnih družinah, skrbela za njihovo prehrano in zdravstveno oskrbo, jih v primeru nevarnosti prenesla k drugim družinam. Otrokom so priskrbeli dokumente z novo identiteto, nadomestnim družinam pa dodatne karte za hrano. Največ takšnih nadomestnih družin je delovalo v Ljubljani in okolici, otroke, za katere so skrbeli, pa imenujemo ilegalčki. Nadomestnih skrbniških družin je bilo okrog 300, točnega števila otrok ilegalčkov pa žal ne poznamo, saj so sezname nepopolni, ker jih zaradi varnosti, niso natančno popisovali. Ocenjujejo se, da je bilo otrok ilegalčkov več kot 200. Tudi ti so doživljali travme, ko so bili ločeni od staršev in nameščeni pri skrbniških družinah, mnogi so se navezali na skrbniške družine in jih obiskovali tudi po vrnitvi k svojim rodnim družinam.⁶³

PRIMERA OBRAVNAVE PRI POUKU

Ko sem živel življenje ilegalčka

»Ko sem živel življenje ilegalčka, sem si mnogokrat zaželel, da bi me prišla mama obiskat, ali da bi jo kje srečal. Toda dolgo je nisem videl. Počutil sem se strašno osamljenega, čeprav so se Knezovi trudili, da mi dajo najboljše, kar so premogli. Občutek osamljenosti je nekoliko uplahnil, ko je k nam prišla neka žena. Njen pogled je bil resen in miren. Kazal je skrb in pripravljenost delati in pomagati drugim do skrajnih moči. Ni mnogo govorila – z menoj je spregovorila le nekaj besed. Več se je menila z mojo skrbnico Knezovo. Na mizi je pustila nekaj denarja, dala moji skrbnici nekaj navodil in odšla. Sprva nisem vedel, kaj pravzaprav pomeni njen prihod. Ko pa je potem prišla večkrat, se mi ja začelo svitati. Tako kot prvi je prinašala denar, in če sem bil bolan, tudi zdravila. Vedno bolj jasno mi je postajalo, da je prihajala zaradi mene, da ji je nekdo dal nalogo, da mi pomaga. Šele mnogo pozneje sem zvedel, da je bila to tovarišica Ziherlova in da je delala po navodilih Osvobodilne fronte.

Jure Holy, 2001«⁶⁴

Pri nadomestni mami

»Tistih nekaj mesecev od pomladi do septembra 1942, ko je oče umrl in sem se spet lahko vrnila domov, je bilo zelo hudih, posebej na začetku. Mame nisem več videla, morda sem mislila, da je izginila za zmeraj. Ko so jo zaprli, imela sem štiri leta, mi je je neka ženska nespametno dejala: »Vidiš, ko nisi bila dovolj pridna!« In ko sva jo z dedkom obiskala – spominjam se velikega pulta, ki naju je ločeval –, sem ji ob slovesu rekla: »Mama, vrni se, saj bom pridna!«

»Barica je še nekaj časa živela pri starem očetu, ko pa je njega zadela kap, je šla k družini Urh na Mirju, kjer je bila od decembra 1944 do konca vojne. Kristina Urh jo je kar želela obdržati za svojo.

Pričevanji Barice Marentič Požarnik in Vere Marentič Novak«⁶⁵

Možno vprašanje, vezano na pričevanji:

- Kako sta ilegalčka v obeh pričevanjih doživljala ločitev od rodnih družin oz. staršev?

⁶³ Guštin, D. (2004). Spremnna beseda. Vojna v Ljubljani 1941–1945. V: Ilegalčki. Iz zapuščine Ade Krivic. Vojna Ljubljana 1941–1945. II. del. Ljubljana: Društvo ZAK – društvo za proučevanje zgodovine, antropologije in književnosti, str. 350–354, 358.

⁶⁴ Ilegalčki. Iz zapuščine Ade Krivic. Vojna Ljubljana 1941–1945. II. del. Ljubljana: Društvo ZAK – društvo za proučevanje zgodovine, antropologije in književnosti, str. 372.

⁶⁵ Prav tam, str. 27, 29.

OTROCI »DRŽAVNI SOVRAŽNIKI«

Ob koncu druge svetovne vojne se je približno 18.000 domobrancev, ki so nasprotovali revoluciji in partizanom in so sodelovali z okupatorjem, predalo Britancem na avstrijskem Koroškem. Britanski 5. korpus pod vodstvom generala Charlesa Keightleyja jih je namestil na Vetrinjskem polju pri Celovcu. Domobranksko vojsko in slovenske četnike je general Franc Krener dokončno organiziral v novo Slovensko narodno vojsko. Zavezniške oblasti vračanja domobrancev, ustašev in četnikov sprva niso načrtovale. Britanske oblasti pa so za območje 5. korpusa odločile, da se jugoslovanski vojaki, ki so služili v nemški vojski, izročijo Titovim oblastem. Za odločitev so bili odgovorni britanski minister za Sredozemlje Harold Macmillan, general Brian Robertson, glavni častnik zavezniškega poveljstva v Caserti, feldmaršal Harold Alexander, povelje pa je izvršil načelnik štaba 5. korpusa Toby Low. Razlog naj bi predstavljale težave z oskrbo in logistiko, izročitev pa so zahtevale tudi jugoslovanske oblasti. Britanci so sklenili s partizani sporazum, da se ti umaknejo s Koroške, Britanci pa bodo začeli vračati domobrance. Ker vračanje pod prisilo ni bilo dovoljeno, so se odločili za zvijačo, češ da jih bodo premestili v Italijo. Tako je bilo odpeljanih iz Podgorja na Jesenice in iz Pliberka v Dravograd in Celje več transportov. V Slovenijo je bilo vrnjenih okrog 12.000 domobrancev. Slovenski voditelji domobranskega tabora so po pričevanju pobeglih iz transportov spoznali prevaro in ob napovedi, da bodo začeli vračati tudi civiliste, protestirali pri Britancih. Protestiral je tudi britanski Rdeči križ, zato so britanske zavezniške oblasti sklenile, da nihče več ne bo vrnjen v Jugoslavijo proti svoji volji.⁶⁶

Domobrance so v Sloveniji zaprli v sprejemna taborišča, ki jih je vodila Ozna. Takšna taborišča so bila na Teharjah pri Celju, v Radovljici, v Kranju, na škofjeloškem gradu, v Škofovih zavodih v Šentvidu nad Ljubljano idr. V taboriščih so potekala zasliševanja, vanje so prihajali aktivisti s terena po znane ljudi, zlasti v Teharjah so ujetnike, med katerimi so bile tudi ženske in otroci, mučili. Zlasti mladoletne so izpustili na prostost, iz Teharij je bilo tako izpuščenih okrog 400 ljudi. Mnoge izmed teh so nato likvidirale neformalne ali organizirane skupine, ki so se jim maščevale. Večino od 12.000 domobrancev so enote Knoja likvidirale v Kočevskem rogu in v okolici Celja. Grobišča pa so tudi okoli Novega mesta, Brežic, v Brezarjevem breznu nad Šentvidom nad Ljubljano, v Koščevem breznu na Krimu, v Iškem vintgarju, nad Grčaricami idr. Likvidarni so bili tudi ranjenci, bolniki, invalidi, pripadniki raznih oboroženih formacij, ki so jih oblasti pozvale naj se javijo.⁶⁷ Med žrtvami pa so bili tudi ljudje, ki so odkrito podpirali partizane in OF, a so se oblastem zamerili iz različnih razlogov – pripadali so premožnemu sloju, osovraženi nemški manjšini ipd.

Manjšina pobitih je bila obsojena pred vojšakimi sodišči; v Šentvidu sta delovala dva senata, v Teharjah pa eden. Večina je bila pobitih v množičnih zunajsodnih pobojih, brez sodbe.⁶⁸ Britansko vračanje razoroženih domobrancev ter zunajsodni množični poboji predstavljajo kršenje tedanjega in sedanjega mednarodnega vojnega prava.

OTROCI S PETRIČKA

Eno od taborišč, kamor so namestili vrnjene domobrance, je bilo v Teharjah pri Celju. Otroke v Teharjah umorjenih domobrancev so povojne oblasti odpeljale v zapuščeno gostilno Petriček nad Savinjo zahodno od Celja. Tam so bivali več mesecev, nato pa so večini spremnili identiteto in jih oddali v rejniške družine. Zlasti najmlajši otroci dolgo niso izvedeli za svoj izvor, mnogi si še danes ne upajo govoriti in razodeti svojega porekla, četudi zanj vedo.⁶⁹ O otrocih s Petrička se je prvič izvedelo v začetku devetdesetih let 20. stoletja, ko je o njih pisal Ivan Ott, eden od njih, ki se je preselil v Nemčijo. O svojem tragičnem otroštvu je napisal obsežno knjigo, več otrok s Petrička se je organiziralo in srečevalo v Celju, njihova pričevanja pa je zbiral in objavil tudi Janez Črnež. O življenju teh otrok je bil leta 2007 posnet tudi istoimenski dokumentarni film. Navajmo dve pričevanji o otroštvu v Petričku.

⁶⁶ Mlakar, B. (2005). Usoda domobrancev. V: Slovenska novejša zgodovina. Od programa Zedinjena Slovenija do mednarodnega priznanja Republike Slovenije 1848–1992. Druga knjiga. Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino in Mladinska knjiga Založba, str. 836–837.

⁶⁷ Prav tam, str. 838–839.

⁶⁸ Prav tam, str. 839.

⁶⁹ Žajdela, I. (2007). Pretresljive zgodbe otrok s Petrička. str. 1. Dostopno na: <http://druzina.si/ICD/spletnastran.nsf/all/BA3E4F5C5D6B5815C12573840038B857?OpenDocument> (dostop: 18. 2. 2014).

PRIMERA OBRAVNAVE PRI POUKU

Mamo ubili

»Janez Črnej o svojem prvem srečanju z Lotko Pirc: »Po dolgem času, toda še vedno s solznimi očmi, mi je lahko razložila, da je Lotka Pirc, poročena Turnšek, iz Krškega, da je bila na Teharjah, kjer je bilo taborišče, kjer je prižgala sveče in kjer je s svojimi brati bila zadnjič v objemu svoje mame, ki je pričakovala še enega bratca ali sestrico. Očeta je zadnjič videla v Šoštanju, kamor so prispeli z vlakom in kjer je izginil. Verjetno na Gorici nad Šoštanjem, kjer so takrat pobili begunce z vlaka. Na Teharjah so jo čez nekaj časa nasilno odtrgali od mame in jo z dvema bratoma ter drugimi otroki z avtobusom odpeljali v taborišče za otroke pri Petričku. Od tam so jih razkropili v razne vzgojne zavode po Sloveniji, samo da ne bi ostali skupaj in se pogovorili, kaj se je zgodilo njihovim staršem in kaj bo z njihovimi usodami. Njen presunljiv jok je posledica izbruha desetletja zadrževanih notranjih bolečin, ker je morala zaradi eksistenčnega preživetja ves čas prikrivati svoje poreklo tudi pred lastnimi otroci. /.../«

Pričevanje Lotke Pirc je zapisal Janez Črnej.⁷⁰

Možni vprašanja, vezani na pričevanje:

- Pojasni, kaj se je zgodilo z družinskimi člani Lotke Pirc, ko so bili vrnjeni v domovino?
- Razmisli in pojasni zakaj je morala Lotka Pirc prikrivati svoje poreklo?

Ukradeno otroštvo

»Ostanek dneva smo preživeli v veliki sobi. Komisarka je prinesla več listov papirja in nekaj rabljenih svinčnikov. Razdelila jih je in ukazala, naj rišemo, kar pač želimo. /.../

Minilo je precej časa, da se je zbrala in pričela nepovezano govoriti o osvobodilni borbi, osvoboditvi, zmagi proletariata in kazni za izdajo. /.../ Po predavanju smo smeli zopet risati. Dal sem duška svoji fantaziji! S talentom za risanje, ki sem ga imel, sem ustvaril pravo mojstrovino o neki bitki. Tukaj so bili tanki, letala, topovi, vojaki: živi in mrtvi. To je bila namreč najbolj priljubljena tema povojne in vojne generacije. Saj smo vedeli samo za vojno. Bitka, ki sem jo naslikal, je imela nedvomno samo enega zmagovalca. Vsi tanki, ki so goreli, vsa letala, ki so se zrušila in vsi mrtvi vojaki, vsi so imeli petokrake zvezde. To je bilo moje 'maščevanje', želja otroka, ki so mu vzeli vse: toplo ognjišče, starše, prijatelja, sorodnike, in osebno svobodo. Bil sem ponosen na svoje delo. Ko je komisarka pobrala risbe, sem prosil Boga, da bi opazila mojo. In res jo je opazila. /.../ »Kdo je to narisal? Naj vstane!« Pričakoval sem podobno vprašanje. Večkrat so me v šoli pred celim razredom pohvalili, in moja dela so visela v razredu ter na hodnikih. Ponosno sem vstal in pričakoval pohvalo. Črna vdova me je ošinila od nog do glave in zasikala skozi zobe: »Tebe bom ozdravila sovražne bolezenske domišljije. Obstajajo sredstva, da bomo izgnali iz tebe sovraštvo do komunizma. Bodi brez skrbi, domobranček moj! Na ta način se zahvljajuješ za hrano in toplo posteljo?« /.../ »Spal boš v sušilnici, kjer ni vlage in ne hrane!« reče in zmečka risbo ter pokliče nekega partizana. /.../ Odpeljal me je v gospodarsko poslopje in po lestvi na podstrežje, kjer je bila lesena kletka, /.../ To je bila komora za sušenje mesa. In v ta prostor me je zaprl partizan. /.../ »Naj ti bo prav, bedak! Hotel si se maščevati. Sedaj imaš maščevanje! Ne splača se bosti z rogati!«⁷¹

Možni vprašanja, vezani na pričevanje Ivana Otta:

- Pojasni, kako je potekal vzgojno-izobraževalni proces v Petričku?
- Pojasni, kakšen vzdevek so dali učiteljici in zakaj?

Otroci begunci v času vojn v Jugoslaviji

Zaradi časovne bližine je smiselno pričevanja iz časov druge svetovne vojne in takoj po njej poglobiti in nadgraditi še s pričevanji otrok in mladostnikov iz časov slovenske osamosvojitvene vojne in drugih jugoslovanskih vojn. Svoja pričevanja z doživetji osamo-

⁷⁰ Prav tam, str. 3.

⁷¹ Ott, I. (2008). Otroci s Petrička. Ukradeno otroštvo. Celje: Celjska Mohorjeva družba, str. 257-259.

svojitvene vojne lahko predstavijo kar učitelji sami, saj mnogi pripadajo generaciji, ki je v času osamosvojitvene in drugih jugoslovanskih vojn preživljala otroštvo ali pa mladostništvo. Lahko pa vključijo tudi pričevanja beguncev, ki so v Slovenijo pred nasiljem prbežali iz nekdanje skupne države. Navajmo še neobjavljeno pričevanje Aleme Asambo, ki ne želi biti imenovana s pravim imenom, zato jo imenujemo s psevdonimom. V Slovenijo je prišla iz mesta Modriča v Bosni in Hercegovini.

Vojna v Bosni in Hercegovini se je začela spomladi leta 1992. Ozemlje je predstavljalo etnični mozaik. Po popisu prebivalstva iz leta 1991 je v republiki živelo 44 % Muslimanov, 31 % Srbov in 17 % Hrvatov.⁷² Po osamosvojitvi Slovenije in hrvaškem odporu se je Beograd usmeril v Bosno in Hercegovino. Tam je zbral močno vojsko, tudi tisto, ki se je umaknila iz Slovenije in delov Hrvaške ter Makedonije, podpirali pa so jih tudi bosanski Srbi, ki so hoteli ostati povezani z Jugoslavijo (Srbijo in Črno goro). Muslimani in Hrvati so želeli ohraniti neodvisnost republike, hercegovski Hrvati pa so se želeli priključiti k Hrvaški. Pod okriljem Evropske unije je bil 29. 2. in 1. 3. 1992 izpeljan referendum, na katerem so Muslimani in Hrvati glasovali za neodvisno državo, Srbi pa so ga bojkotirali. Evropska unija je suverenost Bosne in Hercegovine priznala 6. 4., ZDA pa 7. 4. 1992. Srbi so nato z različnimi vojaškimi in paravojaškimi enotami začeli z vojno, imeli so pomoč JLA in beograjske vlade. Želeli so zasedi dolino Drine in Posavje ter vzpostaviti stik z Republiko Srbsko krajino na Hrvaškem, zasedi pa so želeli tudi večino Hercegovine z Mostarjem ter Sarajevo stisniti v obroč. Začeli so se hudi vojaški spopadi, v okviru katerih je potekalo t. i. »etnično čiščenje«. Mednarodna javnost je sprva posredovala neuspešno, šele spomladi 1994 pred novimi volitvami je odločilno posredoval ameriški predsednik Bill Clinton, ki si je tako želel zagotoviti še en mandat. Dovolili so, da je islamski svet, zlasti Iran, tajno oborožil Muslimane in Hrvate ter Hrvaško in Bosno in Hercegovino prisilili k podpisu mirovnega sporazuma, po katerem je nastala Federacija Bosne in Hercegovine. Leta 1995 so Hrvati z operacijo Blisk osvojili zahodno Slavonijo, z operacijo Nevihta pa Republiko Srbsko krajino in povzročili beg 200.000 Srbov. Julija 1995 je srbska vojska pobila 7.000 neoboroženih moških in fantov v Srebrenici, ki jih UNPROFOR ni uspel zaščititi. Srbi so istega leta povzročili pokol v središču Sarajeva, nakar je posredoval Nato, ki je bombradiral srbske postojanke. Novembra 1995 so se začeli v ameriški letalski bazi Dayton v Ohio mirovni pogovori, mirovni sporazum pa je bil podpisan 14. 12. 1995 v Parizu. Bosna in Hercegovina je postala samostojna, a razdeljena na Hrvaško-muslimansko federacijo in na Republiko srbsko. Vojna je terjala okrog 250.000 mrtvih, 50.000 mučenih, 20.000 posiljenih žensk in 2.200.000 beguncev. Poznanih je 715 koncentracijskih taborišč in 143 množičnih grobišč. Zaradi genocida in množičnega kršenja človekovih pravic je Varnostni svet OZN ustanovil Mednarodno sodišče za bivšo Jugoslavijo, pred katerim so sodili ljudem, ki so bili najbolj odgovorni za genocide in druge vojne zločine (med drugimi srbski predsednik Slobodan Milošević, general Ratko Mladić, politik Radovan Karadžić).⁷³

PRIMER OBRAVNAVE PRI POUKU

Modriča, od koder prihaja naša pričevalka, je mesto v Bosanski Posavini, ki je bilo etnično raznoliko, saj so v njem živeli Srbi, Muslimani in Hrvati. Po končani vojni je pripadlo Republiku srbski, etnično raznolikost pa je obdržalo.

Pričevanje Aleme Asemba

»Po 21 let brezskrbnega življenja v Bosni in Hercegovini sem 11. aprila 1992 zaradi vojne 'bolnih umov' skupaj z 12-letnim bratom zapustila starše, sorodnike, prijatelje in sosedo, odšla iz rojstnega mesta Modriča in se nikoli več vrnila. Takrat sem mislila, da odhajam začasno in da se bom vrnila kmalu, takoj ko 'bolni' ljudje v uniformah in tankih odidejo iz našega malega mesta. Žal začasno še traja in begunski status v moji glavi še ni zaključen.

Begunka v Zagrebu

Moje prvo študijsko leto 1990/1991 sem preživela v Osijeku. Tam sem bila leta 1991, ko so šli prvi tanki na ljudi in ko so se dogajali pokoli ljudi v okoliških vaseh. Zato sem se vrnila

⁷² Prijevec, J. (2004). Jugoslovanske vojne 1991–1999. V: Zgodovina v šoli, letnik 13, št. 3–4, str. 7.

⁷³ Prav tam, str. 7–9.

v domače mesto. Tisto aprilsko soboto sta vidno zaskrbljena starša vstopila v mojo sobo in ukazala, da v petnajstih minutah pripravim nujno prtljago za odhod, ker v mestu ni varno. Na moje vprašanje, za koliko dni odhajam in kam, sta odgovorila: »Začasno, k prijateljem v Zagreb.« Prve begunske dneve sem preživljala v stanovanju naših družinskih prijateljev s šestimi šoloobveznimi begunskimi otroki, starimi od 10 do 16 let, za katere sem kot najstarejša morala skrbeti. Sama sem bila takrat na prisilni študijski pavzi zaradi eno leto prej začete vojne v mestu, v katerem sem študirala. Skrb za otroke in pomoč družini, ki nas je gostila, mi nista pustili časa za pogrešanje ljudi, ki so do takrat soustvarjali moje življenje. Ob odhodu iz Modriče so mi starši otrok zaupali nalogo iskanja šole, ki bi bila pripravljena k pouku sprejeti šest begunskih otrok. K sreči jezik ni bil ovira in prva ter najbližja šola v naselju, v katerega smo se začasno preselili, je bila pripravljena odpreti svoja vrata in med šolske klopi sprejeti prestrašene otroke. Uspešno opravljena naloga mi je pomenila veliko. Pomagala sem staršem otrok, ki so ostali doma, v mestu, polnem vojakov, in jim v tistih nevarnih časih vsaj ni bilo treba skrbeti za izobrazbo otrok. Obenem je nadaljevanje šolanja teh otrok za mene pomenilo premik k sorodnikom v Ljubljano zaradi prostorske stiske v dvosobnem stanovanju v Zagrebu.

Begunka v Ljubljani

V Ljubljano sem prišla k teti in stricu. Prišla sem sama, brata sem morala zaupati prijateljem staršev v Zagrebu z obljubo, da bom prišla vsak vikend na obisk v Zagreb. Kmalu po mojem prihodu so k moji teti in stricu začeli prihajati še drugi begunci, ki so bili prav tako zaradi vojne prisiljeni zapustiti svoje domove. Teta in stric sta sprejela vse, ki so jima »potrkali« na vrata. Ko jima je v stanovanju zmanjkalo prostora za spanje, sta vsem preostalim beguncem, ki jih nista mogla sprejeti, pomagala pri nastanitvi v begunskih centrih po Ljubljani in okolici. Pri stricu in teti nas je bilo 21. Spali smo povsod kjer je bil prostor, tudi na balkonu. April se je kmalu prelevil v maj, maj v junij. Vsi, ki smo šli od doma, smo odšli v upanju, da odhajamo začasno in da se kmalu vrnemo, zato oblačila, v katerih smo prišli in katera smo vzeli seboj, niso bila primerna za poletne temperature. Teta je imela šivalni stroj, jaz smisel za šivanje in takoj, ko je teta nabavila potrebno blago, je vsak izmed nas imel nov kos obleke. Če je bila obleka problem, pa hrana ni bila nikoli. Skrbi za domače, ki so ostali doma, prizori iz vojne, ki smo jih spremljali iz ure v uro, so vplivali na splošno počutje na tek – jedli smo toliko, da smo lahko preživeli.

Brez družine za vedno

Iz dneva v dan se nam je vsem bolj dozdevalo, da naša vrnitev domov ni mogoča v bližnji prihodnosti. Sorodniki, ki so bili pri teti in stricu, so po nekaj mesecih skupnega bivanja odšli v različne begunske centre po vsem svetu. Avgusta nas je pri teti in stricu bilo le šest beguncev, čez nekaj mesecev pa sem ostala le jaz. Ob vikendih sem redno obiskovala brata, kateremu se je septembra pridružila tudi najina mama. Naš oče je še vedno vztrajal doma v prepričanju, da sosedske in prijateljske vezi štejejo več kot to, ali si Hrvat, Srb, Musliman ... In se je motil. Ko so se doma razmere zaostrole, je bil tudi on prisiljen bežati in oktobra smo bili vsi skupaj v Ljubljani. A ne za dolgo. Starša in brat so bili prisiljeni na nadaljnje begunstvo v Švici, jaz pa sem se odločila za nadaljevanje študija v Ljubljani. To so bili naši zadnji dnevi, ki smo jih preživeli skupaj kot družina.

Biti sprejet

Begunka sem že 22 let. Ne glede na to, da se je vojna v Bosni in Hercegovini že zdavnaj končala, da sem v Sloveniji zaključila študij, da tukaj delam, ustvarjam, imam družino in živim polno življenje, se občutka, da sem begunka, nikakor ne morem znebiti. Mogoče tudi zato, ker sem si ob boleči izgubi doma, družine, sorodnikov, prijateljev obljubila, da se nikoli in nikjer ne bom 'počutila kot doma'. Prepričala sem sama sebe, da če se ne počutim 'kot doma', nimam kaj zgubiti in me ne bo bolelo. Tako močne bolečine dvakrat v življenju ne bi prenesla. Zato že vsa leta zavestno zavračam občutek, ki ga opisujemo s stavkom 'počutim se kot doma'. Moja alternativa je 'biti sprejet'. V Sloveniji sem sprejeta in moja otroka sta tukaj doma.«

Možna dejavnost za učence:

- V vlogi borca za človekove pravice napiši poziv proti vojni v Bosni in Hercegovini.

Navodila za pisanje apela

Apel spada med publicistične žanre. Apel je po navadi pismo, s katerim pomagamo ogroženim posameznikom ali ljudstvom, ki so jim kršene človekove pravice, s pravnega vidika pa je apel prošnja, s katero se želi vplivati na spremembo neke uradne odločitve. Piše se predstavnikom oblasti, naj ukrepajo, da se kršenje človekovih pravic preneha. Značilnosti učinkovitega apela so:

- biti mora kratek in jedrnat, izražen v nekaj povedih na eni strani, napisan čitljivo (če pišemo ročno), lahko ga pošljemo po klasični ali po e-pošti,
- celotna vsebina mora biti brez žaljivih tonov, političnih ocen in kritike,
- v glavi napišemo svoj naslov in naslov naslovnika apela (pišemo ga le enemu naslovniku),
- pišemo v spoštljivem tonu, čeprav so kršitve grozljive, saj želimo, da se nam prisluhne (npr. Spoštovani gospod predsednik),
- vključimo razumne argumente, podprte z dejstvi, iz katerih je razvidno, zakaj pišemo – vključimo osebno noto in izrazimo občutke in misli (npr. kot učenec, kot državljan me skrbi ...),
- vključimo naše zahteve, ki jih utemeljimo na mednarodnem pravu (deklaracije in sporazumi zagotavljajo človekove pravice, njihovo pravno varstvo in zahtevajo, da jih države spoštujejo),
- lahko vključimo tudi pozitivne primere iz države, kamor pišemo, ko se je izkazala zavezanost človekovim pravicam in svobodi, oz. zapišemo možnost za spremembo ali pa vključimo dobro osebno izkušnjo z državo in njenimi državljani.⁷⁴

SKLEP

Pri pouku zgodovine se obravnava tudi teme o drugi svetovni vojni ter o drugih vojnah, polnih nasilja, trpljenja, človeške okrutnosti, hudobije in brezbriznosti. Zato je pomembna in odgovorna naloga pouka zgodovine, kako obravnavati vojno tematiko. Obravnava vojaških operacij, diplomatskih akcij ter statističnih prikazov posledic vojn je lahko suhoparna in brezosebna. Tudi ideološki pristopi z opravičevanjem nekega nasilja zaradi drugega, ki so jih bile deležne starejše generacije, z moralnega in etičnega vidika niso primerni. Vključevanje didaktičnih gradiv s prizori mučenja in trpljenja lahko šokirajo in pri učencih povzročijo stres ali travme, morda sprožijo celo neprimerne opazke in odpor do pouka zgodovine. Zato so različne oblike pričevanj, osebnih življenjskih zgodb ali študijskih primerov primerne za pouk zgodovine o vojnem nasilju in trpljenju ljudi. Pričevanja so lahko izražena v zapisu ali filmskem prikazu osebne življenjske zgodbe, v pesmi, v fotozgodbi ohranjene fotografije, v črticah, povestih ali romanih z zgodovinskim ozadjem, v spisih in risbah otrok, žrtvah vojnega nasilja, v dnevnikih ipd. Odgovorna naloga učitelja je, da izbere takšna pričevanja, da bo v učencih vzbudil empatijo, sočutje in spoštovanje žrtev vojnega nasilja. Ob takšnih pričevanjih učenci preiščejo tudi širše zgodovinsko ozadje dogajanja, pri medpredmetnih obravnavah ugotavljajo zgodovinske, kulturološke in psihološke vzroke, ki so pripeljali do vojn z genocidi in množičnim kršenjem človekovih pravic.

Zavedati se je tudi treba, da so takšna pričevanja viri prve roke in ne znanstvena zgodovina, ki je napisana na temelju raznolikih dostopnih zgodovinskih virov. Učence je treba opozoriti na opozorilne znake, vzorce in koncepte, ki pripeljejo do genocidov, množičnega kršenja človekovih pravic in vojn. Opozoriti jih je tudi treba, naj ne bodo brezbrizni opazovalci, ampak da se je treba na krivice in kršenje človekovih pravic odzvati. Pri tem si lahko učitelji pomagajo tako, da učence navajajo na pisanje apelov pozivov, odprtih pisem ali časopisnih člankov v vlogi borcev za človekove pravice. Tako se spodbuja zavedanje učencev o njihovi vlogi kot aktivnih in odgovornih državljanov doma, v Evropi ali v svetovni

⁷⁴ <http://en.wikipedia.org/wiki/Appeal>
(dostop: 25. 2. 2011).
<http://www.amnesty.si/sl/node/2794>
(dostop: 25. 2. 2011).
<http://www.amnesty.si/sl/node/2757>
(dostop: 25. 2. 2011).

skupnosti. Trpljenja posameznih skupin žrtev se tudi ne sme hierahično razvrščati, saj so pred zakonom vsi ljudje enaki, ali dovoliti, da bi aktualna politika ali družba razvrednotili mirovna prizadevanja.⁷⁵ Učence je treba ozavešiti o pojmi, kot so hudodelstvo zoper človečnost (napad na civilno prebivalstvo), vojno hudodelstvo (kaznivo dejanje med vojaškimi spopadi), genocid (načrtno uničenje skupine ljudi), holokavst (nacistični program ubijanja Judov med drugo svetovno vojno).⁷⁶ Pri vseh oblikah vojnega nasilja gre za kršenje temeljnih človekovih pravic in civilizacijskih vrednot.

Tudi v vojni prebivalstvo ščitijo mednarodne pogodbe. V času druge svetovne vojne so to bile Haške konvencije iz leta 1907, ki so predstavljale temelj mednarodnega vojnega in humanitarnega prava. Po teh konvencijah so bile izgnancem, ukradenim otrokom, otrokom, žrtvam holokavsta, internirancem, vojnim ujetnikom, beguncem idr. kršene človekove pravice tudi v pravnem pogledu. Po drugi svetovni vojni so postavili temelje mednarodnega kazenskega prava v postopkih pred Mednarodnim vojaškim sodiščem v Nürnbergu in Tokiu. Uzakonjen je bil tudi pomen individualne kazenske odgovornosti. Zaradi vojnih hudodelstev v nekdanji Jugoslaviji je Varnostni svet OZN leta 1993 ustanovil Mednarodno sodišče za nekdanjo Jugoslavijo, leta 1998 pa je bilo ustanovljeno stalno Mednarodno kazensko sodišče, ki naj bi zagotovilo, da se storilci zločinov, množičnih pobojev in kršitelji človekovih pravic ne bodo mogli več izogniti pregonu in kazni.⁷⁷

Glavni cilj obravnave vojne tematike z vključevanjem pričevanj je učence ozavešiti o pomenu spoštovanja in ohranjanja človekovih pravic, etike in vrednot zahodne civilizacije, za ohranjanje katerih so tudi sami odgovorni kot aktivni in odgovorni državljani.

VIRI IN LITERATURA

- Brodnik, V. (2008). Pouk zgodovine v evropskih oddelkih. V: *Zgodovina v šoli*, 27. letnik, št. 3-4, str. 6-11.
- Brodnik, V. (2013). Delo z zgodovinskimi viri in spodbujanje bralne pismenosti. V: *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi*. Zgodovina. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 33-45.
- Ferenc, T. (1993). Množično izganjanje Slovencev med drugo svetovno vojno. V: *Izgnanci*. Ljubljana: Društvo izgnancev Slovenije, str. 19-107.
- Gombač, M., Gombač, M. B. (2013). Trpljenje otrok v vojni. Sedemdeset let po zaprtju italijanskih taborišč. Zbirka Premiki. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.
- Goldfrad, K. (2009). Beyond Testimony: An Interview With Miriam Steiner-Aviezer. V: *PRISM. An Interdisciplinary Journal for Holocaust Educators*. A Rothman Foundation Publication. Rochester: NY, Circeville: Ohio, Cleveland. Fall 2009, Volume 1, Issue 1, str. 19-22.
- Grafenauer, B. (1960). Struktura in tehnika zgodovinske vede. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- http://www.siol.net/novice/slovenija/2012/04/celovcu_spomin_na_70-letnico_izselitve_koroskih_slovencev.aspx (dostop: 24. 2. 2014).
- Guštin, D. (2004). Sprema beseda. Vojna v Ljubljani 1941-1945. V: *Ilegalčki*. Iz zapuščine Ade Krivic. Vojna Ljubljana 1941-1945. II. del. Ljubljana: Društvo ZAK – društvo za proučevanje zgodovine, antropologije in književnosti, str. 348-354.
- <http://en.wikipedia.org/wiki/Appeal> (dostop: 25. 2. 2011).
- <http://www.amnesty.si/sl/node/2794> (dostop: 25. 2. 2011).
- <http://www.amnesty.si/sl/node/2757> (dostop: 25. 2. 2011).
- Ingolič, A. (1998). Deček z dvema imenoma. Ljubljana: Založba Karantanija, Založba Pisanica.
- Ilegalčki. Iz zapuščine Ade Krivic. Vojna Ljubljana 1941-1945. II. del. Ljubljana: Društvo ZAK – društvo za proučevanje zgodovine, antropologije in književnosti.
- Jelinčič Boeta, K. (2009). Kratka zgodovina Judov. Celovec: Mohorjeva družba.
- Klavora, M. (2012). Kako »običajnega« posameznika umestiti v zgodovino in zgodovinopisje? Spominjanja prebivalcev v Zgornjem Posočju na kratko 20. stoletje. Gradivo seminarja za profesorje zgodovine z dne 26. 1. 2012. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kraigher Gregorc, A. (1999). Ukradeni otroci. V: *Borec*, letnik 51, št. 577-578, str. 115-125.
- Mejak, M. Knjižna ocena. Dostopno na: www.dlib.si/v2/StreamFile.aspx?URN=URN:NBN:SI... (dostop: 8. 9. 2010).
- Mrakar, B. (2005). Usoda domobrancev. V: *Slovenska novejša zgodovina*. Od programa Zedinjena Slovenija do mednarodnega priznanja Republike Slovenije 1848-1992. Druga knjiga. Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino in Mladinska knjiga Založba, str. 836-839.
- Ott, I. (2009). Otroci, žrtve vojne. Celje: Celjska Mohorjeva družba.
- Ott, I. (2008). Otroci s Petrička. Ukradeno otroštvo. Celje: Celjska Mohorjeva družba.

⁷⁵ Zakaj povezovati holokavst z drugimi genocidi in hudodelstvi zoper človečnost. Poročilo Delovne skupine za izobraževanje o holokavstu in drugih genocidih za leto 2010. Ljubljana: MIZKŠ, str. 5. Dostopno na: <http://www.zrss.si/default.asp?rub=4463> (dostop: 25. 2. 2014).

⁷⁶ Prav tam, str. 8.

⁷⁷ Prav tam, str. 16.

- Povh, B. (1993). Usoda neke fotografije in ljudi na njej. V: Izgnanci. Ljubljana: Društvo izgnancev Slovenije, str. 281–282.
- Program osnovna šola. Zgodovina. Učni načrt. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2011. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_zgodovina.pdf (dostop: 24. 2. 2014).
- Piekalkiewicz, J. (1996). Druga svetovna vojna. Ljubljana: DZS.
- Prijevec, J. (2004). Jugoslovanske vojne 1991–1999. V: Zgodovina v šoli, letnik 13, št. 3–4, str. 4–11.
- Prunk, J. (1999, ponatis 2007). Slovenski izgnanci 1941–1945. Ljubljana: Izdalo in založilo Društvo izgnancev Slovenije 1941–1945.
- Rupnik Vec, T. (2013). Načrtovanje, poučevanja ter spremljanje in vrednotenje sposobnosti kritičnega mišljenja učenk in učencev. V: Izzivi razvijanja in vrednotenja znanja v gimnazijski praksi. Psihologija. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 11–29.
- Salmič, A. (1999). Kje ostal si dom premili? V: Izgnanci. Društvo izgnancev Slovenije 1993, str. 177–180.
- Steiner, M. (1964). Vojak z zlatimi gumbi. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Stradling, R. (2004). Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Stradling, R. Multiperspektivizem pri poučevanju zgodovine. Strasbourg: Svet Evrope. Dostopno na: <http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Notions/Multiperspectivity/MultiperspectivitySlovenian.pdf> (dostop: 25. 2. 2014).
- Taboriščniki, ukradeni otroci. 60 letnica nacističnega genocida (ur. dr. Janez Žmavc). Celje: Društvo taboriščnikov ukradenih otrok Slovenije, 2002.
- Učni načrt. Gimnazija. Zgodovina. Splošna gimnazija. Obvezni predmet (280 ur). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, 2008. Dostopno na: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2013/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_zgodovina_280_ur_gimn.pdf (dostop: 19. 2. 2014).
- Zakaj poučevati o holokavstu. Poročilo Delovne skupine za izobraževanje o holokavstu in drugih genocidih za leto 2010. Ljubljana: MIZKŠ. Dostopno na: <http://www.zrss.si/default.asp?rub=4463> (dostop: 25. 2. 2014).
- Zakaj povezovati holokavst z drugimi genocidi in hudodelstvi zoper človečnost. Poročilo Delovne skupine za izobraževanje o holokavstu in drugih genocidih za leto 2010. Ljubljana: MIZKŠ. Dostopno na: <http://www.zrss.si/default.asp?rub=4463> (dostop: 25. 2. 2014).
- Žajdela, I. (2007). Pretresljive zgodbe otrok s Petrička. str. 1–3. Dostopno na: <http://druzina.si/ICD/splet-nastran.nsf/all/BA3E4F5C5D6B5815C12573840038B857?OpenDocument> (dostop: 18. 2. 2014).

PRIČEVANJI

Pričevanje N. Š., roj. B., iz Rake v občini Krško je leta 2011 zapisala učenka Osnovne šole Drska Živa Bratkovič.

Pričevanje Aleme Asembo, begunke iz Modriče v Bosni in Hercegovini iz leta 2014. Pričevanje je Alema Asembo izročila avtorici članka.

POVZETEK

V članku avtorica predstavi konkretne možnosti obravnave vojnega nasilja med drugo svetovno vojno in po njej z vključevanjem izbranih primerov pričevanj otrok žrtev vojne. Pričevanja predstavljajo zgodovinske vire prve roke, prikaže pa jih s pričevanji otrok izgnancev, ukradenih otrok, otrok žrtev holokavsta, otrok internirancev, otrok ilegalčkov, otrok staršev »državnih sovražnikov« in otrok beguncev iz časov jugoslovanskih vojn. K vsem pričevanjem navaja primere vprašanj in aktivnosti za učence, s katerimi se spodbuja večine kritičnega mišljenja. Glavni namen vključevanj pričevanj pri obravnavi nasilja med vojnami pa je učence ozavešiti in senzibilizirati kot aktivne in odgovorne državljane, ki bodo aktivno prispevali k družbi, ki bo upoštevala in spoštovala vrednote svobode, enakosti in miru.

Lorieta Pečoler, Osnovna šola Koseze

OSVOBODITEV KOLONIJ IN CIVILNODRUŽBENA GIBANJA V BOJU ZA DRŽAVLJANSKE PRAVICE

UVOD

Začetek boja za državljanske pravice je poleg boja proti suženjstvu povezan tudi z gibanjem protikononializma, zato menim, da je učna snov na temo dekolonizacije primerna tudi za ozaveščanje aktivnega državljanstva in civilnodružbenega gibanja. Oba pojma sta zapisana tudi med splošnimi cilji učnega načrta za zgodovino ter vključena v obvezno širšo temo v devetem razredu Politične značilnosti 20. stoletja (učni sklop Dekolonizacija tretjega sveta) in v izbirno širšo temo Spreminjanje vsakdanjika v 20. stoletju (učni sklop Civilna družbena gibanja). Tako je možno obvezno širšo temo poglobiti v okviru obravnave izbirne širše teme devetega razreda.

Aktivno državljanstvo v splošnem pomeni, da se posamezniki ali skupine državljanov neke države aktivno vključujejo v različne organizacije oz. civilne družbe in tako pomagajo pri (so)oblikovanju skupnosti, kateri pripadajo.

Pri poučevanju zgodovine imamo na voljo veliko učnih tem, ki jih lahko povežemo z bojem za državljanske pravice, meni pa se zdi zelo primerna prav dekolonizacija in boji za pravice temnopoltih. Učenci o tem načeloma veliko vedo, saj se o tem učijo tako pri geografiji (8. razred) in pri domovinski in državljanski kulturi ter etiki (DKE/7. in 8. razred), veliko informacij so tudi sami pridobili s spletnih strani.

Pomembno je, da učence prek primerov posameznikov učimo in naučimo, kako pomembna je vloga posameznika pri krepitvi demokracije, in da jih naučimo, kaj pomeni biti aktiven državljan, ki *»je dovolj pogumen, da javno pove svoje mnenje, se občasno udeležuje javnih shodov ter javno in odgovorno demonstrira v podporo ali kot znak kritike raznim organizacijam, vladam ...«*.¹

Seveda pa morajo imeti razvit tudi socialno-moralni čut, kar sta Martin Luther King ml. in Nelson Mandela prav gotovo imela. Zato je smiselno, da se prav na njunih primerih prikaže pomen civilnodružbenih gibanj pri vpeljevanju sprememb v korist demokracije in posameznika.

Za obravnavanje te učne teme sem predvidela tri ure, saj je obravnavanje obvezne širše teme Dekolonizacija tretjega sveta poglobljeno z izbirno širšo temo Civilna družbena gibanja. Za lažje razumevanje pojma aktivnega državljanstva se učna snov obravnava na konkretnih primerih obravnavanega časa, s katerimi se pomen in bistvo civilnodružbenih gibanj učencem še bolj približata. Snov pa se lahko tudi aktualizira s primeri civilnodružbenih gibanj tako doma kot po svetu.

K obravnavi snovi je vključeno tudi formativno spremljanje znanja. Učenci so med drugim aktivni tudi v skupinskem delu, zato svoj prispevek v skupinskem delu evalvirajo in podajo predloge za izboljšave za takšen pristop. S samooceno se bistveno zmanjša pasivnost posameznih članov skupine. Skozi vso obravnavo učne snovi pa so vpete tudi nekatere prvine bralnih učnih startegij, da učenci sprotno utrjujejo izpise ključnih besed in bistva.

¹ Cerar, M. (2013). Aktivno državljanstvo. Dostopno na: <http://www.dnevnik.si/mnenja/kolumne/aktivno-drzavljanstvo> (dostop: 24. 2. 2014).

POTEK UČNE URE

Izbirna širša tema iz učnega načrta: SPREMINJANJE VSAKDANJKA V 20. STOLETJU
Učni sklop: Dekolonizacija tretjega sveta in civilna družbena gibanja
Učni problem: Boj za človekove pravice in vloga posameznika
Operativni vsebinski cilji iz učnega načrta za osnovne šole so, da učenci/učenke: - ob zemljevidu primerjajo politično karto sveta pred svetovnimi vojnami in po koncu hladne vojne ter pojasnijo vzroke za spremembe,² - opišejo vpliv družbenih gibanj na način razmišljanja v razvitem svetu in navedejo primere.³
Procesno-proceduralni cilji iz učnega načrta za osnovne šole so, da učenci/učenke: - razvijejo spretnosti časovne in prostorske predstavljivosti, - razvijejo zmožnost analize, sinteze in interpretacije uporabnih in verodostojnih informacij in dokazov iz različnih zgodovinskih virov in literature, - razvijejo zmožnost kritične presoje zgodovinskih dogodkov, pojavov in procesov na podlagi večperspektivnih virov in literature, - razvijejo zmožnost oblikovanja samostojnih sklepov, pogledov, mnenj, stališč, izvirnih predlogov in rešitev, - razvijejo sposobnost samostojnega izbiranja in odločanja ter svoje poglede na zgodovino, - razvijejo dovzetnost za različne poglede na zgodovino oz. interpretacije zgodovine ter razumejo, zakaj se pojavijo, - razvijejo spretnost različnih oblik komunikacije (ustno, pisno, grafično, ilustrativno, z IT).⁴
Standarda znanja za vsebinsko znanje sta, da učenci/učenke: - ob zemljevidu primerjajo politično karto sveta pred svetovnimi vojnami in po koncu hladne vojne ter pojasnijo vzroke za spremembe, <i>opišejo vpliv družbenih gibanj na način razmišljanja v razvitem svetu in navedejo primere.</i>⁵
Odnosni cilji so, da učenci/učenke: - razvijejo sposobnost za razumevanje in spoštovanje različnosti in drugačnosti ver, kultur in skupnosti, - obsodijo zločine proti človeštvu, genocide, holokavst in druge oblike množičnega kršenja človekovih pravic, - obsodijo politične sisteme, ki kršijo človekove pravice, - na izbranih primerih iz zgodovine razvijejo poglede na svet, ki spoštujejo človekove pravice in demokracijo ter demokratično in odgovorno državljanstvo.⁶
Ključni koncepti: - dekolonizacija, - apartheid, - človekove pravice, - aktivno državljanstvo.
Medpredmetne povezave: - geografija, - DKE.
Didaktični pristopi/strategije: - aktivne učne oblike: skupinsko delo, individualno delo, - aktivne učne metode: debata, diskusija, delo z viri, - problemsko učenje, - učna diferenciacija in individualizacija.
Refleksija učenca: učenci na koncu zapišejo svoje razmišljanje o pomenu civilnodružbenih gibanj za ohranjanje demokracije in za varovanje temeljnih človekovih pravic.
Potek učnega procesa: uvodna motivacija in ponovitev kolonizacije, obravnavanje učne snovi s pomočjo zgodovinskih virov, ponovitev in utrjevanje.

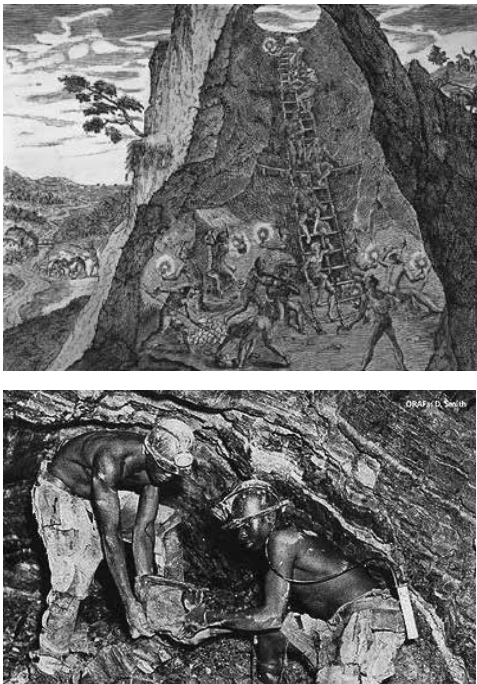
² Program osnovna šola. Zgodovina. Učni načrt. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2011, str. 22 (obvezna širša tema Politične značilnosti 20. stoletja). Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_zgodovina.pdf (dostop: 19. 2. 2014).

³ Prav tam, str. 25 (izbirna širša tema Spreminjanje vsakdanjika v 20. stoletju).

⁴ Prav tam, str. 26.

⁵ Prav tam, str. 37–38.

⁶ Prav tam, str. 26–27.

Dejavnosti učitelja:	Dejavnosti učenca:
Prva učna ura	
Uvodna motivacija in ponovitev	
Učence vprašam, kaj je kolonija. Sliki 1⁷ in 2:⁸ Izkoriščanje kolonij 	S pomočjo primerov opišejo, kaj je kolonija. S pomočjo slik opišejo, čemu so kolonije služile, in opišejo nekaj načinov izkoriščanja.
Obravnava učne snovi	
Naloga 1: Večina kolonij se je osamosvojila v šestdesetih letih 20. stoletja. To osamosvajanje imenujemo dekolonizacija. Načini osvobajanja kolonij so bili različni: npr. Britanci so dopuščali osamovojitev na miren način, ponekod so izbruhnile vojne za osamosvojitve. Vodena razprava o posledicah osamosvojitve. Večina držav (bivših kolonij) se je združila v gibanje neuvrščenih. Razlaga tega pojma in kratek opis značilnosti. Ena najpomembnejših posledic dekolonizacije je bil nastanek t. i. tretjega sveta, ki so ga tvorile ekonomsko nerazvite države z nestabilnimi političnimi režimi. Vodena razprava o vzrokih za nastanek tretjega sveta. Skupaj izpostavimo pravilne zapise in jih argumentiramo.	Naloga 1: Mali zgodovinski atlas, str. 8: Učenci s pomočjo zemljevida naštejejo, katere države so po drugi svetovni vojni imele kolonije in kje so jih imele. Vrišejo jih na nemi zemljevid Afrike. Z znanjem, ki so ga pridobili pri geografiji, naštejejo nekaj primerov, zaradi katerih surovin so bile kolonije pomembne za kolonizatorje. Učenci si ta pojem z razlago zapišejo v zgodovinski slovar.⁹ V nemi zemljevid vrišejo države, ki so se osamosvajale v različnih obdobjih, in jih poimenujejo. Izdelajo tudi legendo. S pomočjo učbenika na lepljive lističe s ključnimi besednimi zvezami izpišejo posledice osamosvojitve kolonij. Analizirajo, kako se posledice vidne še danes. Argumentirajo s konkretnimi primeri. V dvojicah razpravljajo o vzrokih za nerazvitost in jih zapišejo na lepljive lističe.

⁷ http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/bf/Northern_Rhodesian_Miners.jpg
(dostop: 23. 2. 2014).

⁸ http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/bf/Northern_Rhodesian_Miners.jpg
(dostop: 23. 2. 2014).

⁹ Učenci so si v 6. razredu naredili zgodovinski slovar (en list za vsako črko), kamor si zapisujejo nove besede oz. besede, povezane z zgodovino.

Oblikovanje tabelskega zapisa s pomočjo ključnih besednih zvez. Učenci s pomočjo vaje spoznajo primer osamosvajanja kolonij z vojno, kjer se je pojavilo kršenje človekovih pravic in ženevskih konvencij, ki so jih obravnavali pri DKE v 8. razredu.	Argumentirajo, zakaj nekatere države navidezno izkazujejo skrb za demokracijo v bivših kolonijah, dejansko pa jih izkoriščajo v lastne interese. Sooblikujejo tabelski zapis.
Naloga 2: Opis primera Alžirije, ki je bila francoska kolonija in kjer je izbruhnila vojna za osamovojitev. V viru so izpostavljeni mučenje in preostala nasilna dejanja francoske vojske proti alžirskim borcev za neodvisnost. Mednarodno pravo in 3. člen, skupen vsem štirim ženevskim konvencijam (1949), prepoveduje mučenje v kakršnih koli okoliščinah ter ogrožanje življenja in nasilje nad osebnostno nedotakljivostjo. Vodena razprava: – Ali je mučenje vojni zločin? Zakaj? – Primeri, kaj vse spada med mučenje. – Ali ga je možno preprečiti v času vojn? – Ali so argumenti tistih, ki so bili mučitelji v času alžirske vojne, utemeljeni? Zakaj ne? – Ali se strinjaš z argumenti tedanjega francoskega predsednika, da se teh dogodkov ne bi več omenjalo? – Zakaj je pomembno, da se zgodovinska dejstva predstavijo takša, kot so, in ne, da se resnica prikriva? – Ali se ti zdi pravilno ravnanje, da bi se ti zločini ponovno preučili? Zakaj? – Katere primere aktivnega državljanstva prepoznaš pri nekaterih citiranih osebah v zvezi z vojno v Alžiriji? Podčrtaj jih z rdečo barvo. Učna diferenciacija in individualizacija: – Ali bi morali biti ljudje, ki so te zločine zagrešili, kaznovani? Zakaj? Kako naj se jih kaznuje?	Naloga 2: Učenci preberejo časovni potek vojne in na lepljive lističe izpišejo, kateri problem je izpostavljen v zvezi s to vojno. Argumentirajo, ali so takšna dejanja dopustna, pa čeprav je v državi vojno stanje. Ponovijo, katere konvencije ščitijo vojake in civiliste v vojnem stanju. Preberejo razmišljanja nekaterih udeležencev v vojni glede mučenja. Argumentirajo in podajo svoja razmišljanja, ki morajo biti v skladu s človekovimi pravicami. Pri citiranih osebah podčrtajo dejanja, ki kažejo aktivno državljanstvo.
Zaključek: ponovitev in utrjevanje	
Ponovitev pojmov, ki smo jih spoznali pri uri	Ponovijo in naštejejo primere aktivnega državljanstva (povezava z DKE, 8. razred). Zahtevnejša domača naloga: Učenci doma zapišejo svoje mnenje in podajo rešitve, kako ravnati s posamezniki, ki so bili soudeleženi pri različnih oblikah mučenja. Zapišejo tudi svoje mnenje z argumentom, ali so se citirane osebe opredelile za kaznen ali za pomilostitev. Zapišejo tudi nekaj primerov, kako se lahko zagotovita pravica ter možnost žrtvam vojne, da zaživijo v miru.

	Enostavnejša domača naloga: Učenci rešijo razpredelnico z vnaprej pripravljenimi odgovori in na kratko razložijo svoj odgovor. Ponovijo, kaj pomeni: - kolonializem, - dekolonizacija, - neuvrščeni, - tretji svet, - neokolonializem, - primer aktivnega državljanstva.
Druga in tretja učna ura	
Uvodna motivacija in ponovitev	
Slika 3:¹⁰ Zastava JAR  Slika 4:¹¹ Nelson Mandela  »Sanjam o Afriki, ki je pomirjena sama s seboj.«¹² Bivša nizozemska, nato pa britanska kolonija je leta 1931 postala suveren dominion pod Veliko Britanijo. Leta 1961 se je osamosvojila kot republika. Potomci bivših belih kolonistov so bili v manjšini, vendar so uzakonili nadvlado s pomočjo rasne politike – apartheida.	Izbrani posameznik predstavi svojo domačo nalogo na temo, kako ukrepati proti tistim, ki so izvajali zločine v Alžiriji. Navedejo, iz katere države je predstavljena zastava. Ponovijo, kolonija katere države je bila v preteklosti ta država. Poimenujejo osebo, ki predstavlja simbol boja za človekove pravice v tej državi. Razložijo njegov stavek. Pojasnijo, proti čemu se je boril in kako. V zgodovinski slovar zapišejo in razložijo besedo dominion. V zgodovinski slovar zapišejo in razložijo besedo apartheid.
Naloga 3: Opisovanje značilnosti rasnega razlikovanja s pomočjo slikovnih virov. Vodena skupinska razprava: - Kako se je politika rasnega razlikovanja kazala v vsakdanjem življenju oz. kako se je kazalo dejstvo, da je bil apartheid uradna politika države? - Kaj meniš, ali so imeli temnopolti zagotovljeno enako kakovost življenja kot belska manjšina? Utemelji. - Na račun koga in kako je delovalo afriško gospodarstvo? Navedi nekaj primerov.	Naloga 3: Učenci v skupinah s po 5 člani s pomočjo slikovnih virov opisujejo značilnosti apartheida. Izpostavijo temeljne kršitve človekovih pravic. Primere s ključnimi besednimi zvezami zapišejo na lepljive lističe in jih prilepijo v zvezke pod naslov Boj za človekove pravice v bivših kolonijah. Odgovarjajo na vprašanja, v pomoč so tudi zapisi, ki so jih ustvarili na temelju slikovnega gradiva/virov.

¹⁰ http://sl.wikipedia.org/wiki/Slika:Flag_of_South_Africa.svg (dostop 23. 2. 2014).

¹¹ http://sl.wikipedia.org/wiki/Slika:Nelson_Mandela-2008edit.jpg (dostop: 23. 2. 2014).

¹² http://www.siol.net/novice/svet/2013/12/nelson_mandela_citati.aspx (dostop: 7. 12. 2013).

- Kakšen je bil vsakdanjik črnske večine? - Kaj meniš, zakaj niso mogli uveljaviti svojih pravic tudi z uporabo sile? - Katere temeljne človekove pravice so bile črnski večini kršene? - S pomočjo zapisov na e-prosojnci analiziraj, kakšen odnos je do apartheida imela OZN, ki naj bi varovala svetovni mir in človekove pravice.	
Naloga 4: Samostojno branje po danih navodilih. Skupna vodena razprava. - Podajo svoje mnenje, predvidevanje, zakaj se je paznik nad temnopoltim zapornikom znašal pred očitvidko. Ali bi storil enako, če bi bil zapornik belec? - Kako se je odzvala Wendy? - Zakaj mislite, da se ni odzvala na dogodek? Je bilo njeno dejanje pravilno? Utemeljite. - Kaj mislite, da bi se zgodilo z Wendy, če bi posredovala v opisanem dogodku v prid temnopoltega zapornika? - Kako bi bilo prav, da bi se v danem primeru odzvala? Kakšen bi morala biti odziv v smislu aktivnega državljanstva? Zapis na e-prosojnci: »Pomanjkanje nasprotovanja lahko podpre vero nasilneža v to, kar počne.«¹³ Ervin Staub, Korenine zla. Vloga Varnostnega sveta OZN: a) Varnostni svet OZN apartheid opisuje kot »nagnusno za zavest človeštva«. b) Generalna skupščina OZN: »politika, ki temelji na rasni diskriminaciji in rasni vzvišenosti je vredna preziranja in je nezdružljiva s pojmom človekovega dostojanstva. Rasna diskriminacija in apartheid predstavljata resen zadržek ekonomskemu in socialnemu razvoju in ovirata mednarodni mir za sodelovanje«.¹⁴ Temnopolti, ki so se organizirali v organizaciji ANK, so se tej politiki rasnega razlikovanja uprli. Najvidnejši predstavnik te organizacije je bil Nelson Mandela. Postal in ostal je simbol upora proti apartheidu. Odlomek govora Mandele na sojenju leta 1964, kjer je spregovoril o boju proti apartheidu. »Verjamem, da Južna Afrika pripada vsem ljudem, ki živijo v njej, in ne eni skupini, naj bo temnopolta ali belopolta. /.../ Vse življenje sem posvetil boju afriškega naroda za svobodo, boj proti beli dominaciji in tudi proti črni dominaciji. Negoval sem ideal demokratične in svobodne družbe, v kateri vsi ljudje	Naloga 4: Preberejo vir Samo zabaval se je. Podčrtajo besedne zveze, iz katerih je razvidno kršenje človekovih pravic. Izpostavijo del besedila, ki jih je najbolj prizadel, in utemeljijo zakaj. Učenci v dveh skupinah razpravljajo o vprašanih: a) ali bi Wendy morala posredovati, in o tem oblikujejo in zapišejo razloge. b) ali Wendy ne bi bilo treba posredovati, in o tem oblikujejo in zapišejo razloge. Svoja razmišljanja na kratko predstavijo. Argumentirajo zapis na e-prosojnci. Utemeljijo, kakšne negativne posledice lahko ima posameznik, če deluje kot aktivni državljan in s tem krši formalnopravne zakone, ki veljajo, pa čeprav so v nasprotju s človekovimi vrednotami. Argumentirajo odnos OZN do apartheida. Utemeljijo, zakaj niso bolj aktivno pripomogli k ukinitvi te rasne politike. Utemeljijo, zakaj je Mandela postal simbol upora proti apartheidu. Pomagajo si tudi z odlomkom iz njegovega govora. Ponovijo, kakšne so bile posledice njegovega delovanja v boju za temeljne človekove pravice. Argumentirajo, zakaj je Mandelovo delovanje tudi simbol aktivnega državljanstva.

¹³ Jakelj, J. et al. (2010). Raziskovanje humanitarnega prava. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 39.

¹⁴ <http://sl.wikipedia.org/wiki/Apartheid> (dostop: 4.12. 2012).

<i>živijo skupaj v harmoniji in imajo enake možnosti. To je ideal, za katerega upam, da bo zaživel in uspel. Če pa je potrebno, je to ideal, za katerega sem pripravljen tudi umreti.»¹⁵</i> Apartheid je bil v letih 1990-1993 s številnimi akcijami in mednarodnimi pritiski razveljavljen. Nelson Mandela je bil izpuščen iz zapora. Po izpustitvi iz zapora in po izvolitvi za prvega temnopoltega predsednika JAR se je zavzemal za mir in spravo med temnopoltimi in belci ter je izrazilo nasprotovanje oboroženim spopadom med državljani obeh ras. Svojo vero v nenasilje in JAR kot multikulturno demokracijo je dokazoval z različnimi primeri nenasilnega delovanja. Med drugim je ustanovil tudi Komisijo resnice in sprave, ki je preučevala primere nasilja na obeh straneh. S tem sta mu rasla tudi avtoriteta in ugled v svetu.	Argumentirajo, zakaj je bilo pomembno, da je zahteval preučevanje zločinov tako med temnopoltimi kot med belci. Razložijo, zakaj je postal ugledna avtoriteta tako med temnopoltimi kot tudi med belci.
Naloga 5: Samostojno branje po danih navodilih in razlagi. Skupna vodena razprava. - Zakaj Mandela ni zagovarjal nasilja? - Zakaj ni smiselno konfliktnih situacij reševati z nasiljem? Za osnovne človekove pravice so se borili tudi temnopolti v ZDA. Ta boj se je okrepil v šestdesetih letih 20. stoletja, ko so temnopolti sprožili odpravo neenakosti in pravico do enakih možnosti predvsem na področju izobraževanja.	Naloga 5: Preberejo vir Izpostavljene priče dogodka. Argumentirajo, zakaj je Mandela z govorom po radiu dosegel, da temnopolti niso izvedli nasilja nad belci. Argumentirajo, v čem je bila veličina in avtoriteta Mandele, da je preprečil nadaljnje nasilje. Argumentirajo, ali se je Mandela boril za prave vrednote in ali je bil njegov pristop pravilen. Njegovo delovanje primerjajo z različnimi akcijami aktivnega državljanstva doma in po svetu (Ukrajina, »Gotof si« demonstracije v Sloveniji leta 2012/13). Argumentirajo, zakaj so jim belci omejevali predvsem enake možnosti na področju izobraževanja.
Naloga 6: Samostojno branje po danih navodilih in razlagi. Skupna vodena razprava. - Zakaj se je vodstvo šole balo sprejeti temnopolte učence? - Kako so jih skušali zavarovati? Je bilo to delovanje pravilno? - Kako bi vi ravnali kot aktivni državljani v boju za temeljne človekove pravice? - Ali je guverner države ravnal pravilno? - Kaj menite, kako bi moral ravnati, da bi zaščitili pravice temnopolnih? - Kaj se je zgodilo z Elisabeth, ki ni bila obveščena o odredbi, da naj ne pride v šolo, ki so jo do tedaj obiskovali samo belci? - Kaj menite, ali so temnopolti izzivali belce, ker so hoteli obiskovati šolo, ki je pred uvedbo uredbe Vrhovnega sodišča, bila namenjena samo belcem? - Kako so belci ogrozili dostojanstvo Elisabeth? - Kako bi se počutili vi, če bi v vas pljuvali in vam grozili z linčem? Ali menite, da bi to res storili? Zakaj tako menite? - Kdo je zaščitil Elisabeth in kako?	Naloga 6: Preberejo vir Sama na klopi. Učenci argumentirajo svoje odgovore in podajo svoja razmišljanja.

¹⁵ http://www.siol.net/novice/svet/2013/12/nelson_mandela_citati.aspx (dostop: 7. 12. 2013).

- Ali je ta ženska s svojim dejanjem ogrozila svoje lastno življenje? Zakaj menite tako?
- Zakaj se belci nad njo niso maščevali?
- Primerjajte to zgodbo z zgodbo Wendy, ki je bila prav tako priča dogodka kršenja človekovih pravic, pa se ni odzvala na izživljanje nad zapornikom v JAR.
- Kaj menite, kaj vpliva, da se posameznik odloči za posredovanje in s tem morda tvega tudi lastno življenje in dostojanstvo?

Slika 5¹⁶



Opišejo sliko, kako so se belopolti obnašali do Elisabeth. Argumentirajo, ali je bil njihov protest v skladu z načeli civilnodružbenih gibanj.

Naloga 7:

Podobnosti in razlike rasnega razlikovanja v ZDA in JAR

Slika 6¹⁷



Slika 7¹⁸



Martin Luther King je bil vodilna osebnost civilnodružbenega gibanja v boju za enake pravice in možnosti temnopoltih in belcev v ZDA. Po zgledu Mahatme Gandija se je zavzemal za nenasilne akcije in dejanja.

Naloga 7:

Opišejo, kako se je pojavljala diskriminacija v ZDA, in jo primerjajo z rasnim razlikovanjem v JAR, tako da rešijo delovni list.

Ogledajo si sliko in ponovijo, kaj predstavlja. Pojasnijo, kaj je leta 1955 sprožilo dejanje Rose Parks (povezava z DKE, 8. razred).

Pojasnijo, kdo je bil nosilec civilnodružbenega gibanja v ZDA v boju za državljanske pravice temnopoltih. Pomagajo si tudi s sliko.

Naštejejo nekaj primerov nenasilnega opozarjanja na kršenje pravic. Predvidijo in naštejejo razloge, zakaj je bil večkrat aretiran, čeprav ni izvajal nasilja. Naštejejo nekaj njegovih akcij, s katerimi je tvegjal lastno svobodo in življenje.

¹⁶ http://en.wikipedia.org/wiki/File:Little_Rock_Desegregation_1957.jpg (dostop: 23. 2. 2014).

¹⁷ http://en.wikipedia.org/wiki/File:Rosaparks_bus.jpg (dostop: 23. 2. 2014).

¹⁸ http://en.wikipedia.org/wiki/Martin_Luther_King_Jr. (dostop: 23. 2. 2014).

Višek njegovega delovanja je bil protestni shod za pravice temnopoltih v Washingtonu leta 1963, kjer je imel znameniti govor <i>Sanjal sem</i>. <i>»/.../ Moje sanje so, da se bo nekega dne ta narod prebudil in začel živeti v duhu pravega pomena besed: »Prepričani smo, da so vsi ljudje enakopravni.« Moje sanje so, da bodo lahko nekoč, na rdečih hribih Georgije, sinovi sužnjev in sinovi sužnjelastnikov sedeli skupaj za isto mizo kot bratje. Moje sanje so, da se bo nekoč celo puščavska država Mississippi, zdaj polna krivice in zatiranja, spremenila v oazo svobode in pravice. Moje sanje so, da bodo moji štirje otroci nekega dne del naroda, ki jih ne bo sodil po barvi kože, temveč po njihovih dejanjih. To so moje sanje /.../«¹⁹</i> Oba borca za človekove pravice sta prejela tudi Nobelovo nagrado za mir. Martin Luther King je celo najmlajši prejemnik tega priznanja. V letih 1964/65 so ZDA uveljavile zakone, ki so zagotavljali državlanske pravice.	Argumentirajo, v čem je pomen njegovega boja za enake pravice in zakaj je pomembno, da je deloval javno. Preberjo odlomek njegovega znamenitega govora. Izpostavijo bistvo govora – kaj je King zagovarjal. Govor Kinga primerjajo z govorom Mandele iz leta 1964. Izpostavijo podobnosti obeh govorov in za kaj sta se govorca zavzemala. Argumentirajo, kakšno priznanje sta dobila s to nagrado. Analizirajo, kje je »padla« ameriška demokracija. Argumentirajo, kakšno vlogo je imelo pri sprejetju teh zakonov civilnodružbeno gibanje, ki ga je vodil Martin Luther King.
Sklep: ponovitev in utrjevanje	
Učna individualizacija in diferenciacija	Ponovitev učne snovi s ustreznimi vajami v delovnem zvezku. Učno šibkejši zapišejo, kaj pomeni biti aktiven državljan. Pomagajo si lahko s konkretnimi primeri. Učno uspešnejši argumentirano zapišejo, zakaj je pomembno, da se v ključnih trenutkih vsi skupaj in vsak zase aktivno vključimo v dogajanje za spreminjanje družbe v podporo občečloveških vrednot in človekovih pravic. Argumentirajo, zakaj je lahko moralno sporno, če smo v določenih primerih le pasivne priče dogodka.
Samorefleksija	
Samooценjevanje učencev pri skupinskem delu.	Učenci ocenijo sebe in člane skupine ter zapišejo akcije/ primere, kako lahko svoje skupinsko delo še izboljšajo.

VIRI IN LITERATURA

- Ginnis, P. (2004). Učitelj – sam svoj mojster. Kako vsakega učenca pripeljemo do uspeha. Ljubljana: Rokus.
- Jakelj, J. et al. (2010). Raziskovanje humanitarnega prava. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Mali zgodovinski atlas. Ljubljana: Modrijan, 2012.
- Snoj, D., Razpotnik, J. (2013). Raziskujem preteklost 9. Učbenik za zgodovino v devetem razredu osnovne šole. Ljubljana: Rokus Klett.
- Učni načrt. Program osnovna šola. Zgodovina. Ministrstvo za šolstvo in šport, zavod RS za šolstvo, 2011.
- Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_zgodovina.pdf (dostop: 25. 2. 2014).
- <http://bloggingdickinson.blogspot.com/2011/10/f-118-1859-119.html> (dostop: 25. 9. 2011).
- http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/bf/Northern_Rhodesian_Miners.jpg (dostop: 23. 2. 2014).
- http://sl.wikipedia.org/wiki/Slika:Flag_of_South_Africa.svg (dostop: 23. 2. 2014).
- [http://sl.wikipedia.org/wiki/Slika:Nelson_Mandela-2008_\(edit\).jpg](http://sl.wikipedia.org/wiki/Slika:Nelson_Mandela-2008_(edit).jpg) (dostop: 23. 2. 2014).

¹⁹ http://www.sanje.si/knjigarna/autobiografija_luther_king.html (dostop: 23. 2. 2014).

http://www.siol.net/novice/svet/2013/12/nelson_mandela_citati.aspx (dostop: 7. 12. 2013).
<http://sl.wikipedia.org/wiki/Apartheid> (dostop: 4.12. 2012).
http://www.siol.net/novice/svet/2013/12/nelson_mandela_citati.aspx (dostop: 7. 12. 2013).
http://en.wikipedia.org/wiki/File:Rosaparks_bus.jpg (dostop: 23. 2. 2014).
<http://www.walkingbutterfly.com/2011/11/05/martin-luther-king-jr-freedom-is-never-given/> (dostop: 23. 2. 2014)
http://www.sanje.si/knjigarna/autobiografija_luther_king.html (dostop: 23. 2. 2014).
<http://www.worldatlas.com/webimage/countrys/africa/afoutl.htm> (dostop: 23. 2. 2014).

POVZETEK

Zapisani primer obravnave učnega sklopa je le ena izmed idej, kako poučevati iz ozaveščati tako pomembno temo, kot je aktivno državljanstvo in gibanje za človekove pravice. Primer je prikazan za tri šolske ure, se pa lahko z odvemanjem posameznih virov skrajša tudi na dve uri. Zelo smiselno se mi zdi, da se učence v razprave aktivno vključi z znanjem, ki so ga pridobili pri predmetu DKE, kjer se s človekovimi pravicami, konflikti pravic, civilno družbenimi gibanji in aktivnim državljanstvom ukvarjajo dosti bolj podrobno. Pridobljeno znanje iz tega predmeta lahko tako konkretizirajo na izbranih primerih in ga tudi smiselno nadgradijo.

Večina nalog je namenoma povzetih iz priročnika Raziskovanje humanitarnega prava, saj je bil poslan na vse šole, prav tako pa je dostopen na spletu. Poleg resničnih zgodb in primerov so v priročniku razložena tudi ozadja zgodb, ki učiteljem omogočijo, da učencem lažje razložijo vsebino izbranega vira.

Seveda pa so potrebni tudi empatija učitelja, njegova dojemljivost in zavzemanje za obče človeške vrednote, da zna učenca spodbuditi k razmišljanju, prepoznavanju, pa tudi k aktivnemu reševanju in delovanju proti kršitvam tako na ravni šole kot tudi družbe kot celote.

DELOVNI LIST 1

Osvoboditev kolonij in civilnodružbena gibanja v boju za državljske pravice

Navodila za delo:

V nemi karti pobarvaj države, ki so se osamovajale po letu 1945, ter dopiši njihova imena. Izdelaj legendo. Uporabljal različne barve. Pomagaj si z Malim zgodovinskim atlasom, str. 81/zgornji zemljevid.



Legenda:

- ☐ Osamosvojitve v letih 1945–1949
- ☐ Osamosvojitve v letih 1960–1999
- ☐ Osamosvojitve v letih 1969–1989

DELOVNI LIST 2

Alžirska osamosvojitvena vojna

Navodila za delo:

Na lepljivi listič izpiši, kateri problem je izpostavljen v spodnjem viru. Listič prilepi na delovni list. Sodeluj v razpravi in na kratko na lepljivi listič zapiši, ali je mučenje v kakršni koli obliki dopustno. Sodeluj v nadaljnji razpravi in na kratko zapiši, zakaj je takšne zločine treba obsoditi.

V zapisih O odgovornosti obkroži primer, ki je po tvojem mnenju pravilen in v skladu z aktivnim državljanstvom.

Zgodovinsko ozadje javne razprave v Franciji²⁰

V letih 1954–1962 se je Francija bojevala proti borcem za neodvisnost v Alžiriji. Leta 1962 se je z Evianskimi sporazumi med Francijo in Alžirijo končala vojna. Sporazumi vključujejo tudi splošno amnestijo za tiste na obeh straneh, ki so zagrešili krutosti.

V letih 1962–1999 je potekalo obsojanje nasilnih dejanj francoske vojske in francoskih posameznikov ali skupin. Čeprav so o tem objavljene knjige in članki, ni bilo izvedene široke javne razprave. Leta 2000 je Louisette Ighilahriz, nekdanja alžirska borka, ki so jo leta 1957 tri mesece mučili, spregovorila javnosti. Francoski generali, ki so bili vključeni v njeno zgodbo, so se javno odzvali in spodbudili druga pričanja, izjave politikov in široko javno razpravo:

- Dvanajst uglednih učenjakov je javno pozvalo francosko vlado, naj uradno objavi zgodovinska dejstva s priznanjem in obsojanjem mučenja, ki se je dogajalo med vojno v Alžiriji.
- Ministrski predsednik Jospin je rekel: *»Menim, da razkritje resnice ne bo oslabilo države. Prav nasprotno, državo bo okrepilo, ker bo to dovolilo graditi prihodnost na lekcijah iz preteklosti.«*
- Predsednik Chirac je rekel: *»Storiti ne bi smeli ničesar, kar bo ponovno odprlo stare rane.«*
- Skupina francoskih politikov je predlagala ustanovitev preiskovalne komisije, da bi preučila mučenja in zločine zoper človeštvo, ki jih je zagrešila Francija. Cilj te komisije bi bil pomagati ugotoviti resnico in predlagati načine, kako bi lahko povrnili škodo žrtvam in poplačali tistim, ki so zavrnilo sodelovanje pri zločinih.

Leta 2001 je general Paul Aussaresses, ki je bil obveščevalni častnik v Alžiriji od 1955 do 1957, objavil knjigo Specialne službe, Alžirija 1955–1957, v kateri je priznal mučenje zapornikov med alžirsko vojno za neodvisnost. Po objavi knjige ga je Human Rights League obtožil, da je zagovornik vojnih zločinov. Tudi gibanje proti rasizmu in za prijateljstvo med narodi, Louisette Ighilahriz in obe sestri Larbija Ben M'Hidija, ki je bil umorjen v generalovi navzočnosti, so vložili tožbo proti njemu za zločine zoper človeštvo. Dne 14. decembra, po generalovem sojenju, je prizivno sodišče v Parizu potrdilo sodnikovo zavrnitev, da bi ukrepal na podlagi sodnih pritožb proti Aussaressesu za zločine proti človeštvu zaradi leta 1968 sprejete amnestije, ki se nanaša na vse zločine, zagrešene med alžirsko vojno.

Dne 25. januarja 2002 je kazensko sodišče v Parizu naložilo generalu Aussaressesu globo 7.500 evrov za zagovarjanje vojnih zločinov. Tudi njegovima dvema založnikoma je bila naložena globa, vsakemu po 15.000 evrov.

O odgovornosti

»Osnovno odgovornost so nosile politične oblasti, ki so dobro vedele, kaj se je dogajalo, in vojski ne bi smele dati neomejenih pooblastil.«

Hugues Dalleau, predsednik Nacionalne zveze veteranov

»Če bi francoska vlada želela preprečiti mučenja, bi morala to jasno in uradno povedati. Če zaradi pomanjkanja jasnih navodil vojska ni hotela mučenj – da bi ohranila svojo čast ali čast Francije –, bi morali vojaški poveljniki to jasno povedati.«

Roger Monie, poročnik v rezervni vojski

»Mnogim se je v Franciji v tistem času mučenje zdelo upravičen odgovor na hudodelstva, ki so jih zagrešili alžirski nacionalisti.«

Benjamin Stora, profesor zgodovine

»Za žrtve in njihove družine ni nič bolj pomembno kot to, da vidijo razkritje resnice. Dokler se to ne zgodi, žalovanje ne more biti končano in olajšanje ni mogoče. Isto velja za narode. Priznavanje preteklosti – ne glede na to, kako tragična in boleča je – je ključnega pomena za prihodnost, ker narodi – kot ljudje – ne morejo za vedno živeti v laži.

Potrebno je, da Francija in Alžirija prepoznata resnico o zločinih, ki sta jih zagrešili obe strani med alžirsko vojno.«

Robert Badinter, nekdanji francoski pravosodni minister

²⁰ Jakelj, J. et al. (2010). Raziskovanje humanitarnega prava. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 82, 85.

»Moja edina skrb je razumeti, kako lahko civilizirano ljudstvo zdrsne nazaj v barbarstvo. Če naj bi preprečili, da se taka sramotna epizoda ponovi, ji moramo pogledati naravnost v obraz – povedati resnico o političnem ozadju mučenja. Nočemo, da bi naši sinovi odkrili grozo na njihovi poti skozi življenje in imeli sram v srcih samo zato, ker so njihovi očetje lagali.«

Jacques Julliard, nekdajni častnik, ki je služil v Alžiriji

»Trenutno nisem za rešitev s kaznovanjem. Bolje bi bilo končati te vojne spomina, kot pa jih oživljati za vedno. Morda bi bilo mogoče ustanoviti komisijo za resnico in spravo, sestavljeno iz odvetnikov, častnih ljudi z integriteto, političnih oseb in zgodovinarjev, da bi spomin na to, kar se je zgodilo, lahko krožil med različnimi skupinami.«

Benjamin Stora, profesor zgodovine

Domača naloga: Alžirska vojna za osamosvojitev

a) Zahtevnejša naloga:

Zapiši svoje razmišljanje in podaj rešitve, kako ravnati s posamezniki, ki so bili soudeleženi pri različnih oblikah mučenja. Iz primereov »O odgovornosti« pojasni, katere osebe so se opredelile za kazen, katere pa za pomilostitev. Zapiši tudi svoj primer, kako se lahko zagotovi pravica ter možnost žrtvam vojne, da zaživijo v miru.

b) Enostavnejša naloga:

S pomočjo besedila, ki smo ga obravnavali v šoli, reši rapzredelnico in na kratko komentiraj svoje odločitve.

Ali bi morali biti ljudje, ki so zgrešili mučenje, kaznovani?²¹

DA	
NE	

Ali bi morali biti ljudje, ki so kršili pravila, po končni vojni ...?²²

POSTAVLJENI PRED SODIŠČE	
RAZKRITI, VENDAR SE JIM NE BI SODILO	
BITI OPROŠČENI	
BITI POZABLJENI	

²¹ Jakelj, J. et al. (2010). Raziskovanje humanitarnega prava. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 77.

²² Jakelj, J. et al. (2010). Raziskovanje humanitarnega prava. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 77.

DELOVNI LIST 3

Apartheid

Navodila za delo:

Preberi besedilo *Samo zabaval se je* in podčrtaj besedne zveze, iz katerih je razvidno kršenje človekovih pravic. Z modro barvo podčrtaj del besedila, ki te je najbolj prizdel, in utemelji zakaj. Svojo utemeljitev zapiši pod besedilo. Aktivno sodeluj v skupni razpravi, vezani na spodnje besedilo.

Delo v skupinah:

- Če si dodeljen/-a v skupino A: S sošolci razpravljaj o tem, ali bi se Wendy morala odzvati na dejanje paznika. Na kratko zapišite razloge na hrbtno stran lista.
- Če si dodeljen/-a v skupino B: S sošolci razpravljaj o tem, zakaj se Wendy ne bi bilo treba odzvati na dejanje paznika. Na kratko zapišite razloge na hrbtno stran lista.

Samo zabaval se je²³

V obdobju apartheida v Južnoafriški republiki je belka Wendy poskušala obiskati temnopoltega prijatelja, ki je bil zaprt zaradi svojega političnega delovanja. Belci, ki so vodili zapor, so ji rekli, da belcem nikoli ni dovoljeno, da bi prišli obiskat temnopolte zapornike. Šla je k poveljniku zapora, ki jo je povabil v svojo pisarno. Morda ji je zato, ker je bil njen mož urednik enega od mestnih časopisov, dovolil, da lahko obišče prijatelja. Vrnila se je k vhodu v zapor, da bi počakala na prijatelja, ki ga je prišla obiskat. Tukaj je njen opis dogodkov, ki so sledili.

»Ko sem čakala, sem malo naprej v prehodu opazila mladega temnopoltega zapornika v kaki kratkih hlačah in majici. Videti je bil prestrašen in ponižen, kot nekdo, ki komaj čaka, da bo ustregel vsaki muhi ali kaprici belega baasa.²⁴ Tam je stal, kot bi mu nekdo rekel, naj stoji in čaka. Pojavil se je beli paznik, in ko je šel mimo jetnika, je nenadoma grozeče zamahnil proti njemu in začel vpiti nanj. Paznik ni bil jezen – le zabaval se je. Jetnikovi roki sta se dvignili, da bi zaščitili telo pred udarci, ki jih je pričakoval od paznika. Ena roka se je ovila okrog trebuha in druga se je dvignila h glavi in jetnik je jecljal odgovore na vprašanja in žaljivke, ki so letele nanj. Nato je paznik odšel dalje in stopal proti meni. Videl me je, kako strmim vanj, in ko me je pogledal, sem spoznala, da ne le, da v njem ni bilo niti trohice sramu, temveč celo, da me je v njegovih očeh moja bela polt avtomatično naredila za sosterilko tega, kar se je pravkar zgodilo. Odšel je mimo, ves naveličan, izginil za nekaj trenutkov in se potem vrnil proti temnopoltemu jetniku. Ko se mu je bližal, se je jetnik sključil in se spet skušal zaščititi z rokami. Paznik se je na veliko zabaval ob tem. Občinstvo (jaz) je le še pripomoglo, da se je še bolj zabaval.«

Bika Donald Woods, Paddington Press, London, 1978

²³ Jakelj, J. et al. (2010). Raziskovanje humanitarnega prava. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 40.

²⁴ Baas ali šef je oseba, ki ima nadzor, beseda je v času apartheida dobila pomen zatiralca.

DELOVNI LIST 4

Posredovanje Mandele

Preberi besedilo in zapiši, zakaj misliš, da je Mandela dosegel s svojim govorom, da ni prišlo do nasilja temnopoltih nad belci. Zapiši tudi, v čem misliš, da je bila veličina Mandele in s čim si je ustvaril pozitivno avtoriteto tako med temnopoltimi kot tudi belci. Utemelji, ali je bil Mandelov pristop k reševanju rasnih konfliktov pravilen.

Izpostavljanje priče dogodka²⁵

Aprila 1993 se je južnoafriški boj proti apartheidu bližal zmagovitemu koncu, in to brez prelivanja krvi, ki so se ga bali in pričakovali. Nelsona Mandelo, predsednika Afriškega narodnega kongresa (ANK), v svetu priznanega kot duhovnega voditelja tega boja, so po 27 letih izpustili iz zapora in s predsednikom F. W. de Klerkom se je pogajal o procesu prehoda na vladavino večine.

Dne 10. aprila je bil umorjen Chris Hani, spoštovani voditelj ANK. Ustrelili so ga iz bližine pred njegovim domom v Boksburgu v Johannesburgu. Storilci so priznali, da so Hanija izbrali zato, ker bi njegova smrt najbolj verjetno potisnila deželo v kaos in tako omogočila desničarjem, da prevzamejo oblast. Predstavljamo odlomek o Mandelovem odzivu na ta dogodek iz njegove avtobiografije:

»Chrisova smrt je bila udarec za gibanje in zame osebno. Bil je velik junak med mladimi v Južni Afriki, človek, ki je govoril njihov jezik in ki so ga poslušali. Če bi kdor koli lahko prepričal neposlušno mladino, da sprejme rezultat pogajanj, je bil to Chris.

Država je bila ranljiva. Skrbelo nas je, da bi smrt Chrisa Hanija lahko sprožila rasno vojno, če bi mladi sklenili, da bi moral njihov junak postati mučenec, za katerega bi dali svoja življenja.

/... / Umor je bil dejanje norega obupa, poskus, da bi ustavili proces pogajanj.«

Vendar je istega dne neka ženska klicala na policijo in sporočila registrsko številko morilčevega avtomobila. Izkazalo se je, da je bila belka. Mandelo so prosili, naj ima tisti večer govor za državljane po radiu. V svoji avtobiografiji je zapisal, kaj je rekel:

»Rekel sem, da procesa miru in pogajanj ne smemo zaustaviti. Z vso svojo avtoriteto sem rekel:

Pozivam vse naše ljudi, da ostanejo mirni in počastijo spomin na Chrisa Hanija tako, da ostanejo disciplinirana sila in moč miru. /.../ Nocoj se iz najglobljega dela svojega bitja obračam na vsakega Južnoafričana, črnega in belega. Belec, poln predsodkov in sovraštva, je prišel v našo deželo in zagrešil tako umazano dejanje, da se naš celotni narod zdaj opoteka na robu katastrofe. Belka /.../ pa je tvegala svoje življenje zato, da zdaj vemo, kdo je bil storilec, in lahko sodimo temu morilcu.«

Umor ni prinesel kaosa in rasne vojne. Mirovni proces in pogajanja so se nadaljevali.

²⁵ Jakelj, J. et al. (2010). Raziskovanje humanitarnega prava. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 22.

DELOVNI LIST 5

Boj za državljanske pravice v ZDA

Navodila za delo:

Preberi besedilo in sodeluj v razredni razpravi. Zapiši in utemelji, ali je belka, ki je pomagala Elisabeth, ogrozila lastno življenje? Utemelji, zakaj je bilo prav, da je posredovala. Zapiši tudi svoje razmišljanje, kaj vse vpliva, da se posameznik odloči, da bo posredoval in s tem tvegala svoje lastno življenje in dostojanstvo.

Sama na klopi²⁶

V nekaterih, zlasti južnih državah ZDA so do leta 1954 veljali zakoni, ki so črnim otrokom in mladini prepovedovali šolanje skupaj z belci – v veljavi je bilo rasno ločevanje otrok. Šole za temnopolte so prejemale manj denarne podpore, pogosto jim je zmanjkovalo denarja za popravila in osnovne potrebščine. Leta 1954 je vrhovno sodišče ZDA ta zakon ukinilo. Arkansas je država na jugu ZDA. Little Rock je največje in glavno mesto. Ob koncu petdesetih let prejšnjega stoletja je bilo 22 odstotkov prebivalcev temnopolnih. Guverner Arkansasa se je odločil nasprotovati odločitvi vrhovnega sodišča, da se ukine rasno ločevanje otrok in šole belcev odpre tudi temnopolnim otrokom. Izjavil je: *»Kri bo tekla po ulicah, če bodo črnski otroci poskušali vstopiti v osrednjo gimnazijo!«*

Šolski odbor v mestu Little Rock je načrtoval drugače. Leta 1957 je osrednja gimnazija, namenjena samo belcem, sprejela devet temnopolnih učencev. Elisabeth Eckford je bila ena izmed njih. Člani šolskega odbora so prosili starše teh učencev, naj svojih otrok ne spremljajo v šolo; bali so se namreč, da bi s tem izzvali jezo množice belcev. Zato so uredili vse potrebno, da bi vseh devet učencev spremljal odvetnik. Elisabeth za ta dogovor ni vedela in se je v šolo odpravila sama. Ko je stopila z avtobusa, je zagledala množico jeznih belcev in na stotine vojakov, ki jih je poslal guverner, da bi temnopolnim učencem preprečili vstop v šolo. Elisabeth pa tega ni vedela in je mislila, da bo varna, če bo prišla do šole, kjer so bili vojaki. *»Množica mi je začela slediti in me zmerjati. Naenkrat so se mi začela šibiti kolena in spraševala sem se, ali mi bo sploh uspelo. To je bila najdaljša ulica, ki sem jo kadar koli prehodila. Vendar pa me ni bilo preveč strah, ker sem bila prepričana, da me bodo vojaki zaščitili. Ko sem prišla do šole, sem stopila pred vojaka, ta pa je le gledal naravnost predse in se ni umaknil, da bi me spustil mimo. Nisem vedela, kaj naj storim. Ravno takrat je neki drugi vojak spustil mimo nekaj belih učencev. Ko sem se skušala preriniti mimo njega, je dvignil svoj bajonet. Nekdo je začel vpiti: »Obesite jo! Obesite jo!« Skušala sem najti prijazen obraz. V oči sem pogledala starejšo gospo, a me je pljunila. Ozrla sem se vzdolž ulice in zagledala klop; stekla sem do klopi in sedla nanjo.«*

Nekateri iz množice so sledili Elisabeth do klopi in vpili *»Zvlecite jo do drevesa!«* na način, ki je kazal, da jo bodo obesili. Medtem ko je Elisabeth nekaj trenutkov, ki so se ji zdeli cela večnost, sedela na klopi, se je skozi množico prebila bela ženska Grace Lorch in spregovorila z Elisabeth. Ta je počasi dvignila pogled in se zazrla v tujko. Nato je vstala. Ženska je stopila tesno k njej in jo spremila do avtobusne postaje. Elisabeth je stopila na avtobus in tako sta ušli množici.

Prirejeno po: Williams, P. (1987). Pogled na nagrado: Ameriška leta državljanskih pravic 1954–1965. New York: Penguin Books.

²⁶ Jakelj, J. et al. (2010). Raziskovanje humanitarnega prava. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 19.

DELOVNI LIST 6

Primerjava kršenja pravic temnopoltih v JAR in ZDA

Navodila za delo

V razpredelnico zapiši, kako so bile kršene zapisane pravice temnopoltih v JAR in ZDA, in jih med seboj primerjaj (poišči podobnosti, razlike).

	JAR	ZDA
Volilna pravica		
Ustanavljanje civilnodružbenih organizacij		
Šolanje		
Javni prevoz		
Zaposlitev		
Zdravstvena oskrba		
Stanovanjska naselja		

Domača naloga: Pomen aktivnega državljanstva in civilnodružbenih gibanj

Rešiš lahko zahtevnejšo ali enostavnejšo nalogo.

- a) Zahtevnejša naloga:
Zapiši svoje mnenje, zakaj je pomembno, da se v ključnih trenutkih vsi skupaj in vsak zase aktivno vključimo v dogajanje za spreminjanje družbe v podporo občečloveških vrednot in človekovih pravic. Zapiši, zakaj je lahko moralno sporno, če smo v določenih primerih le pasivne priče dogodka.
- b) Enostavnejša naloga:
Zapiši, zakaj je pomembno, da smo v primeru kršenja človekovih pravic aktivni državljani. S pomočjo nekaj primerov opiši, kako smo lahko aktivni državljani.

Samorefleksija – samoocena skupinskega dela²⁷

Vrednotenje lastnega dela pri skupinskem delu – Boj za človekove pravice

Kaj sem naredil/-a koristnega za skupino?	Kaj sem naredil/-a zaviralnega za skupino?
Kaj so drugi naredili koristnega?	Kaj so drugi naredili zaviralnega?

²⁷ Povzeto po: Ginnis, P. (2004).
Učitelj – sam svoj mojster. Kako vsakega
učenca pripeljemo do uspeha. Ljubljana:
Rokus, str.180–181.

1. Učenci ugotovijo, kaj so naredili in česa niso, ter tako ozavešijo pomembnost vsakega posameznika v skupini.
2. Vsak učenec zase zapiše primere svojega vedenja in vedenja drugih, ki je bilo koristno in/ali zaviralno. Zapisati morajo vzorce vedenja, ne imen.
3. Ko učenci izpolnijo tabelo, sledi razprava. Pomembno je, da nihče nikogar ne kritizira.
Osredotočiti se je treba na prihodnost – kaj bodo učenci od tega trenutka naprej naredili drugače pri skupinskem delu.
Učence je treba ozavešiti o pomenu škodljivih učinkov slabih vedenjskih vzorcev, saj ne prinesejo zaželenega rezultata.
Učenci naj sami predlagajo izboljšave, ki se jih bodo držali pri vseh predmetih, pri katerih bo potekalo skupinsko delo.

Naš načrt za naprej²⁸

Celotna skupina se strinja, da ...	Beleženje napredka				
	Ni razlike glede na prej. Popolnoma smo se držali dogovora.				
1. _____	1	2	3	4	5
2. _____	1	2	3	4	5
3. _____	1	2	3	4	5
4. _____	1	2	3	4	5
5. _____	1	2	3	4	5

²⁸ Prav tam.

Sonja Bregar Mazzini, OŠ Miška Kranjca

ZAKAJ VKLJUČITI TEMATIKO AKTIVNEGA IN ODGOVORNEGA DRŽAVLJANSTVA V POUK ZGODOVINE IN KAKO

UVOD

Tematiko aktivnega in odgovornega državljanstva lahko vključimo v pouk zgodovine neposredno, pri obravnavi posameznega učnega sklopa ali učnega problema znotraj učnega sklopa ali posredno, na primer s projektno (domačo) nalogo ali z medpredmetno povezavo z domovinsko in državljsko kulturo in etiko (dalje DKE). S tem pri učencih razvijamo pomemben splošni cilj predmeta DKE, in sicer področje »*dejavnega vključevanja učencev v družbeno življenje, ki prispeva k pripravi učencev na sodelovanje na volitvah in na odgovorno in kritično državljanstvo*«. ¹ Pri zgodovini pa z vključevanjem aktivnega in odgovornega državljanstva v obravnavo obveznih ali izbirnih učnih sklopov razvijamo veščino kritične presoje zgodovinskih dogodkov, pojavov, procesov, med odnosnimi cilji pa lahko na izbranih primerih iz zgodovine »*razvijamo pogled na svet, ki spoštuje človekove pravice, enakost in demokracijo ter demokratično in odgovorno državljanstvo*«. ²

Odgovoren državljan se zaveda državljskih pravic in dolžnosti in jih tudi pozna. Pojem odgovornega državljanstva je zato tesno povezan z državljskimi vrednotami, kot so »*demokracija in človekove pravice, enakost, aktivno vključevanje, partnerstvo, solidarnost, strpnost do raznolikosti in družbena pravičnost*«. ³

Aktivno državljanstvo pa »*pomeni predvsem aktivno vključevanje državljanov in organizacij civilne družbe v življenje skupnosti ter sooblikovanje politik na vseh ravneh*«. ⁴

Kako začeti z obravnavo pojma aktivnega in kritičnega državljanstva?

S pomenom obeh pojmov lahko učence seznanim v 8. razredu pri uri DKE, v času obravnave prve obvezne učne teme, Demokracija od blizu, kar je predstavljeno v primeru 1. Učenci naj bi namreč ob koncu 8. razreda znali razložiti, »*zakaj je aktivno državljanstvo pomembno in zakaj le udeležba na volitvah ni dovolj*«. ⁵

V nadaljevanju predstavljam nekaj primerov možne vključitve tematike pri pouku zgodovine in možnost medpredmetne obravnave pri zgodovini in DKE.

PRIMER 1:

KAJ JE AKTIVNO DRŽAVLJANSTVO

Obravnava tematike je bila izpeljana pri uri DKE v 8. razredu. Pridobljeno znanje bodo lahko učenci povezali in uporabili pri pouku zgodovine v 8. in 9. razredu.

1 Program osnovna šola. Državljska in domovinska vzgoja ter etika. Učni načrt. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2011, str. 7. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_DDE__OS.pdf (dostop: 17. 2. 2014).

2 Program osnovna šola. Zgodovina. Učni načrt. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2011, str. 26. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_zgodovina.pdf (dostop: 17. 2. 2014).

3 Državljska vzgoja v Evropi 2005. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, str. 17.

4 <http://www.evropa.gov.si/si/evropsko-leto-drzavljanov-2013/aktivno-drzavljanstvo/> (dostop: 18. 2. 2014).

5 Učni načrt za Državljsko in domovinsko vzgojo ter etiko 2011, str. 17.

UČNI LIST: KAJ JE AKTIVNO DRŽAVLJANSTVO

Oglej si prispevek televizijskega Dnevnika (z dne 1. 1. 2014: <http://ava.rtvsllo.si/predvajaj/dnevnikov-izbor/ava2.174254381/>) o aktivnem državljanstvu in odgovori na prva tri vprašanja:

1. Po svojih besedah zapiši, kaj pomeni biti aktiven državljan.
2. Navedi nekaj svetovno znanih osebnosti, ki veljajo za aktivne državljane.
3. Na primeru dr. Ahmeda Pašića zapiši, kako je lahko posameznik aktiven državljan na ravni lokalne skupnosti.
4. Državljanji smo lahko aktivni na različnih področjih: političnem, kulturnem, družbenem itd. ter na različnih ravneh (na ravni ožje ali širše lokalne skupnosti, na ravni države ali celo širše). Preberi odlomek iz članka in zapiši, kaj pomeni biti **politično aktiven državljan**.

»Kaj pomeni biti politično aktiven državljan? Na splošno je mogoče reči, da je politično aktiven državljan tisti, ki v tolikšni meri spremlja vsaj pomembnejše politične dogodke, da si o njih izoblikuje lastno mnenje, ki ga sproti dograjuje in sooča z drugimi. Aktivni državljan je nadalje dovolj pogumen, da si upa tudi javno izraziti in tako z drugimi soočiti svoja stališča o zadevah javnega pomena ter se je pripravljen občasno udeležiti dogodkov, ki imajo politični pomen (volitve, referendum, javni shodi, zbori občanov, predavanja in okrogle mize s politično relevantno tematiko ipd.). Ne nazadnje je aktivni državljan vključen v kakšno politično stranko ali politično angažirano civilnodružbeno združenje (društvo, zavod, aktiv, nevladno organizacijo ipd.) ali pa je vsaj sposoben in voljan javno in odgovorno demonstrirati podporo ali kritiko takšnim organizacijam – za pravo aktivno državljanstvo namreč ne zadostuje le politična kritičnost v domačem krogu, pred televizijo ali s prijatelji za šankom, ki se razblini tisti hip, ko je treba zanjo prevzeti osebno odgovornost v širšem oziroma javnem prostoru.«

(Cerar, M. Aktivno državljanstvo. Dostopno na: <http://www.dnevnik.si/mnenja/kolumne/aktivno-drzavljanstvo> (dostop: 1. 1. 2014).

5. Ali bi glede na zgornji zapis, lahko zase rekel, da si politično aktiven državljan, in če si, v kolikšni meri?
6. Kaj je glavni razlog, da še ne moreš biti polno politično aktiven/-na državljan/državljanca?

Domača naloga

Kot smo lahko videli in slišali v TV-prispevku, smo lahko aktivni državljani na različnih področjih. Napiši krajše razmišljanje z naslovom **Tudi jaz sem lahko aktiven državljan/državljanca**.

V pisnem sestavku zapiši, kako lahko še pred polnoletnostjo aktivno pripomoreš k spremembam v družbi oziroma okolju, v katerem živiš. Razmisli in utemelji s konkretnimi primeri, ali imate mladi sploh možnost vplivati na spremembe v svojem ožjem in širšem okolju. Kaj bi lahko naredil na ravni razreda, šole, ožje ali širše lokalne skupnosti in tako aktivno prispeval k izboljšavam. Svoje ideje zapiši tako, da bi jih lahko takoj udeležil/-a v praksi. Če to že počneš, navedi primere in opiši, kaj konkretno delaš in tako aktivno prispevaš k spremembam ali izboljšavam v družbi.

Z obravnavo aktivnega in odgovornega državljanstva pri DKE lahko prenesemo poznavanje in uporabo le-tega na obravnavo različnih učnih sklopov ali učnih problemov pri zgodovini.

PRIMER 2:

VLOGA ŽENSK V DRUŽBI IN DRUŽINI SKOZI ČAS TER NAČELO ENAKOSTI MED SPOLOMA

Tematiko lahko obravnavamo kot rdečo nit od 6. do 9. razreda ter medpredmetno z DKE v 7. razredu pri obravnavi spolne identitete oziroma družbene in kulturne opredelitve spola ter pri obravnavi človekovih pravic.

Dejavnost za učence v 6. razredu:

Učenci spoznajo in primerjajo vlogo žensk skozi čas pri obravnavi izbirne učne teme Način življenja.⁶

⁶ Viri in dejavnosti za obravnavo učne teme Način življenja, ki vsebuje tudi obravnavo vloge žensk skozi čas, so objavljeni v prispevku: Šifer, M. (2013). Način življenja. Delo z zgodovinskimi viri in obravnavo načina življenja. V: Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Zgodovina. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 106–132.

Dejavnost za učence v 7. razredu:

Vlogo in položaj ženske v družbi podrobneje obravnavamo pri izbirni učni temi Antični vsakdanjik. Učenci primerjajo položaj in vlogo žensk v antični Grčiji (dodatno primerjajo položaj ženske v Sparti in Atenah) z vlogo in položajem žensk v antičnem Rimu in ugotavljajo razlike in podobnosti ter ju primerjajo z vlogo in položajem antičnega moškega.

Medpredmetna povezava z DKE:

Na temelju znanja, pridobljenega v 6. in 7. razredu, učenci pri obravnavi spolne identitete in družbene vloge spola povzamejo, o čem dekleta/ženske v preteklosti niso smele odločati, danes pa lahko.

Dejavnost za učence v 8. razredu:

Izbirna tema Življenje ljudi v 19. stoletju vsebuje tudi obravnavo boja ženske za enakopravnost. Učenci izdelajo časovni trak (spretnješi lahko tudi e-časovni trak), s katerim prikažejo, kako so ženske v zahodnem svetu (ZDA, Evropa) pridobivale volilno pravico, ter ugotavljajo, kaj je vplivalo na njihove zahteve po enakopravnosti v družbi.

Dodatna domača naloga: S konkretnimi primeri ugotavljajo dejansko enakopravnost med spoloma v sodobnem svetu.

Dejavnost za učence v 9. razredu:

Učenci s konkretnimi primeri opišejo vlogo žensk v 20. stoletju v okviru izbirne širše teme Spreminjanje vsakdanjika v 20. stoletju in sklepajo, kako je to vplivalo na njihovo enakopravnost z moškimi.

PRIMER 3:

SLOVENSKI NARODNI BUDITELJI – BI BILI TO DANES AKTIVNI DRŽAVLJANI?

V okviru obvezne teme Od fevdalne razdrobljenosti do konca starega reda je možno obravnavati učni sklop Pomen slovenskih narodnih buditeljev z vidika aktivnega in odgovornega državljanstva. Učenci bi si ogledali odlomek RTV SLO1 na spletni povezavi <http://ava.rtv slo.si/predvajaj/dnevnikov-izbor/ava2.174254381/> o aktivnih državljanih v sodobnem času. V povezavi z odlomkom je možno zasnovati več dejavnosti. V nadaljevanju navajamo nekatere.

Dejavnost za učence:

Razmisli, ali bi v današnjem času slovenski narodni buditelji s konca 18. stoletja (Vodnik, Linhart, Pohlin, Kopitar) s svojim delovanjem tudi veljali za aktivne državljane? Svoj odgovor podpri s konkretnimi dokazi

* Izberi enega narodnega buditelja, o katerem smo se učili. Predstavlja si, da živi in deluje v sodobnem času in želi poudariti pomen ohranjanja slovenske kulture in jezika v globalnem svetu, kjer se prepletajo različne kulture ter prevladuje predvsem anglosaška kultura. Izbrana oseba se je odločila, da bo prek družabnega omrežja Twitter med Slovenci širila zavest o pomenu ohranjanja slovenske kulture in jezika. Kaj bi zapisala na Twitterju? Ustvari tvit in tvitaj!⁷

PRIMER 4:

FRANCIJA PRED REVOLUCIJO IN DRUŽBENA PRAVIČNOST

Odgovorno državljanstvo, kot že rečeno, je povezano tudi z državljanskimi vrednotami, med katere sodi tudi družbena pravičnost.

Dejavnost za učence:

Pred obravnavo francoske revolucije v okviru obvezne teme Od fevdalne razdrobljenosti do konca starega reda lahko učencem zastavimo vprašanje, kako je po njihovem mnenju

⁷ Naloga je zahtevnejša in je namenjena učencem, ki dobro obvladajo sodobno informacijsko tehnologijo ter jih bolj zanimata zgodovina.

pravično urejena družba? S pomočjo učbenika nato sami ugotavljajo, kako je bila urejena družba v Franciji pred revolucijo, in na podlagi pridobljenih informacij utemeljijo in s primeri dokazujejo, zakaj francoska družba pred revolucijo ni bila pravično urejena.

PRIMER 5:

OTROŠKO DELO NEKOČ IN DANES TER OTROKOVE PRAVICE

O otrokovih pravicah slišijo učenci pri DKE v 7. razredu, pri zgodovini v 8. razredu pa lahko problematiko otroškega dela in s tem kršenja določila, da otroci »*ne smejo biti poceni delovna sila ali vojaki*«,⁸ poglobimo pri obravnavi izbirne teme Življenje ljudi v 19. stoletju (učni sklop Otroci – delavci in ženska delovna sila).

Dejavnost za učence:

Za učence pripravimo različne pisne in slikovne vire, ki prikazujejo otroško delo v tovarnah 18. in 19. stoletja. Učenci ugotavljajo, kakšna dela so otroci opravljali v tovarnah, v kakšnih razmerah je potekalo njihovo delo in zakaj so bili primorani delati v tovarnah.

Skupaj obnovimo, katere pravice, ki so danes zapisane v Deklaraciji o otrokovih pravicah, so bile otrokom kršene z delom v tovarnah 18. in 19. stoletja (da otroci ne smejo biti poceni delovna sila, pravica do igre, pravica do ustrezne življenjske ravni).

Za domačo nalogo na različnih spletnih straneh poiščejo:

1. sodobno definicijo otroškega dela,
2. sodobne primere otroškega dela v Sloveniji in po svetu,
3. primerjajo razloge za sodobno otroško delo v Sloveniji in po svetu z razlogi otroškega dela v času industrializacije.

Nekaj spletnih naslovov o otroškem delu (ki jih lahko ponudimo tudi učencem):

1. <http://www.24ur.com/novice/svet/otrosko-delo-na-domu-to-je-suzenstvo.html> (dostop: 17. 2. 2014).
2. <http://www.unicef.si/medijski-center/novice/261/12-junij---dan-boja-proti-otroske-mu-delu> (dostop: 18. 2. 2014).
3. <http://www.youtube.com/watch?v=6cu7oDIHA1Y> (dostop: 18. 2. 2014).
4. <http://www.delo.si/novice/svet/svet-evrope-opozarja-na-problem-otroskega-dela-v-evropi.html> (dostop: 18. 2. 2014).

PRIMER 6:

ODGOVORNO DRŽAVLJANSTVO IN SPOŠTOVANJE ZAKONA ALI KDAJ UPRAVIČENO KRŠIMO ZAKON?

O odgovornem državljanstvu in spoštovanju zakona lahko ponovno spregovorimo v 9. razredu pri obravnavi holokavsta v okviru obvezne teme Politične značilnosti 20. stoletja. Učence najprej vprašamo, kdaj je upravičeno kršiti neki zakon.

Dejavnost za učence:

Učence nato seznanim s protijudovskimi zakoni v času nacistične Nemčije, s katerimi so Judje postopoma izgubljali pomembne državljanske pravice: pravica do sklenitve zakonske zveze z Nemcem/Nemko, pravica do opravljanja poklica – odpuščanje Judov iz državne uprave, pravica do vpisa Judov na želene nemške šole in univerze, obiskovanje javnih prireditev in zadrževanje na javnih mestih, omejevanje sodelovanja Judov in Judinj v kulturnem življenju itd. Nadaljujemo z zakonom o dokončni rešitvi judovskega vprašanja in z ustanavljanjem uničevalnih taborišč, v katerih so množično pobijali evropske Jude.⁹

Sprejete zakone so morali Nemci spoštovati, vendar so jih nekateri med njimi kršili tako, da so Jude skrivali, jim pomagali pobegniti na varno ipd. Dejavnost nadaljujemo s

⁸ Državlјanska in domovinska vzgoja ter etika. Delovni zvezek za 7. razred Ljubljana 2011: i2, str. 76.

⁹ Povzeto po: Verginella, M. (2010). Šo'ah. Mno'ično uničenje judovskega prebivalstva v Evropi. V: Zgodovina v šoli. Letnik XIX, št. 1-2. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 38-41. Publikacija je dosegljiva tudi na spletni strani Sistory: <http://www.sistory.si/SISTORY.ID:11935> (dostop: 17. 2. 2014).

prebiranjem zgodb (krajši povzeti zapisi o pravičnikih med narodi),¹⁰ ki so z reševanjem Judov pravzaprav kršili zakone. Učenci naj bi utemeljili upravičenost kršitve oziroma ne-spoštovanja zakona zaradi reševanja človeških življenj.

Druga možnost je, da navedena članka o protijudovskih zakonih in pravičnikih med narodi prilagodimo in učenci, ki jih tematika bolj zanima, doma sami poiščejo in izpišejo zakone, s katerimi so bile Judom odvzete državljanske pravice, ter povzamejo oblike pomoči, ki so jih nekateri nudili Judom in tako rešili njihova življenja. Učenci svoje ugotovitve predstavijo sošolcem pri pouku zgodovine. Po predstavitvi se z vsemi učenci pogovorimo, kdaj je upravičeno kršiti neki zakon.

Učna ura DKE (Kaj je aktivno državljanstvo?) je bila uspešna, saj so učenci s pomočjo TV-prispevka in spletnega vira na konkretnih primerih spoznali pojem aktivnega državljanstva in v nadaljevanju naštevati lastne primere. Razumevanje pojma pa so dokazali tudi s pisanjem razmišljujočega sestavka.

V obravnavo smo vključila tudi prvine formativnega spremljanja. To so opisni kriteriji za razmišljujoči sestavek, povratna informacija učencu v obliki komentarja ter samorefleksija učenca. Del le-te navajam: »Menim, da je ta naloga dobra in se iz nje lahko naučimo, da aktiven državljan ni le človek, ki je že polnoleten. S to nalogo sem spoznala, da lahko že pri svoji starosti pripomorem k spremembam za boljši jutri.« (Učenka A. L., 8. b)

Dejavnost smo nadgradili s konkretno akcijo – s pismom županu, Zoranu Jankoviču, v katerem so učenci zapisali nekaj pobud za varnejše in kakovostnejše življenje v lokalni skupnosti. Na elektronski naslov šole je v dveh tednih prispel odgovor Oddelka za gospodarske dejavnosti in promet, v katerem so bili konkretni odgovori na pobude učencev. S to akcijo so učenci spoznali in v praksi preizkusili enega od možnih načinov sodelovanja mladih v družbi. Z odgovorom MOL-a pa so dobili pozitivno izkušnjo, kar lahko vpliva na njihovo nadaljnjo aktivno participacijo v skupnosti.

SKLEP

Tematiko aktivnega in odgovornega državljanstva lahko vključujemo v pouk zgodovine v vseh razredih, kjer se predmet poučuje, pri različnih vsebinskih sklopih in ob konkretnih primerih, prek katerih učenci spoznajo oba pojma ter možnosti aktivnega in odgovornega državljanstva. V 7. in 8. razredu lahko obravnavamo tematiko medpredmetno, z domovinsko in državljansko kulturo ter etiko (DKE). Tako pri obeh predmetih uresničujemo splošne cilje, ki se nanašajo na tematiko odgovornega in aktivnega državljanstva (npr. človekove pravice, demokracija, kulturna raznolikost, strpnost, vrednote, delovanje političnih institucij), procesne cilje, ki se nanašajo na razvijanje spretnosti in veščin, odnosne cilje, ki se nanašajo na odnose, ravnanja in stališča, ter ključne koncepte.

VIRI IN LITERATURA

Cerar, M. Aktivno državljanstvo. Dostopno na: <http://www.dnevnik.si/mnenja/kolumne/aktivno-drzavljanstvo> (dostop: 1. 1. 2014).

Državljska vzgoja v Evropi 2005. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Državljska in domovinska vzgoja ter etika. Delovni zvezek za 7. razred 2011. Ljubljana: i2.

<http://ava.rtvsl.si/predvajaj/dnevnikov-izbor/ava2.174254381/> (dostop: 1. 1. 2014).

<http://www.evropa.gov.si/si/evropsko-letno-drzavljanov-2013/aktivno-drzavljanstvo/> (dostop: 18. 2. 2014).

<http://www.24ur.com/novice/svet/otrosko-delo-na-domu-to-je-suzenstvo.html> (dostop: 17. 2. 2014).

<http://www.unicef.si/medijski-center/novice/261/12-junij---dan-boja-proti-otroskemu-delu> (dostop: 18. 2. 2014).

<http://www.youtube.com/watch?v=6cu7oDIHA1Y> (dostop: 17. 2. 2014).

<http://www.delo.si/novice/svet/svet-evrope-opozarja-na-problem-otroskega-dela-v-evropi.html> (dostop: 18. 2. 2014).

Program osnovna šola. Državljska in domovinska vzgoja ter etika. Učni načrt. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2011. Dostopno na:

http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_DDE__OS.pdf (dostop: 17. 2. 2014).

¹⁰ Zgodbe lahko povzamemo iz članka Steiner Aviezer, M. (2010). Pravičniki med narodi. V: Zgodovina v šoli. Letnik XIX, št. 1-2. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 2-15.

Program osnovna šola. Zgodovina. Učni načrt. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2011. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_zgodovina.pdf (dostop: 17. 2. 2014).

Steiner Aviezer, M. (2010). Pravičniki med narodi. V: Zgodovina v šoli. Letnik XIX, št. 1–2. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 2–15.

Verginella, M. (2010). Šo'ah. Množično uničenje judovskega prebivalstva v Evropi. V: Zgodovina v šoli. Letnik XIX, št. 1–2. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 38–41.

POVZETEK

V zgornjih primerih navedeni učni problemi in dejavnosti, vezane nanje, pripomorejo k ozaveščanju učencev o pomembnosti aktivnega in odgovornega državljanstva ter krepijo državljanske vrednote. Dodana vrednost obravnave navedenih učnih problemov je možnost aktualizacije, s čimer učencem še bolj razumljivo približamo določene zgodovinske koncepte in koncepte za globlje razumevanje (npr. vzroke, posledice, podobnosti, razlike itd.).

Dr. Dragan Potočnik, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru

PISNI VIRI IN POUK ZGODOVINE

Od učitelja je odvisna kakovost pouka, saj je on tisti, ki učne cilje, vsebino in učno tehnologijo usklajuje in prilagaja učencem ter neposredno odloča o učnem procesu. Kako bo učne cilje in vsebine učno povezoval, operacionaliziral in prilagajal učencem, je odvisno od njegove pedagoške usposobljenosti, predvidenega časa, motivacije, aktivnosti in angažiranosti. Njegovo vodenje učne ure mora biti demokratično in socialno integrativno, zagotavljati mora pogoje za aktivnost učencev. Ob podajanju nove učne snovi v okviru učne ure mora, razen ustreznih učnih metod in oblik dela, uporabljati tudi različna učna sredstva in pripomočke.¹

Psihološki, pedagoški in didaktični motivi učitelju narekujejo tudi, da skuša približati otrokom zgodovinsko snov iz prve roke. Ena najbolj uspešnih metod je delo z zgodovinskimi viri.

Zgodovinska znanost namreč temelji na zgodovinskih virih, na njihovem kritičnem pretresu, primerjanju, ugotavljanju zanesljivosti in njihovem sintetiziranju. Prav zaradi tega je to dejstvo treba nujno upoštevati tudi pri pouku zgodovine in na prvo mesto postaviti prav zgodovinske vire.²

Poudariti je treba tudi, da dajejo zgodovinski viri tudi pravo materialno podlago za resnično razumevanje zgodovinskih dejstev in pojavov. Edino zgodovinski viri pa že v učbenikih dano zgodovinsko sintezo ne le širijo, ampak jo tudi poglobijo, zaradi česar postane učencem gradivo bolj razumljivo, pouk zgodovine pa bolj življenjski.³

Poznamo več vrst zgodovinskih virov. Med tistimi, ki so primerni pri pouku zgodovine tako v osnovni kot v srednji šoli, so:

- materialni viri: arheološke najdbe (ruševine gradov, mest, razni spomeniki, stanovanjski objekti, stari predmeti, novci, obleke itd.),
- pisni viri: v pouk zgodovine vključimo raznovrstna pisna sporočila (dokumente, kronike, spominska pričevanja, časopisne članke, statistične preglede ipd.),
- ustni viri: ljudsko izročilo, narodne pesmi in pravljice, šege in navade, pripovedi,
- slikovni viri (dela slikarstva, kiparstva in arhitekture),
- literatura kot zgodovinski vir,
- fotografije,
- razglednice,
- karikature,
- plakati,
- zgodovinske karte,
- diagrami in statistike,
- sodobni mediji (zvočni in videoviri),
- informacijsko-komunikacijska tehnologija pri pouku zgodovine (internet, e-gradiva).

Pomen virov:

- viri omogočajo neposreden spoprijem učencev z zgodovinskim dogajanjem,
- so prvotne izjave o preteklosti,
- z viri se gradi etos zgodovinske znanosti; znanje je zanesljivo, če je podkrepljeno z viri,
- delo z viri spodbuja samostojnost učencev,
- analiza virov vodi k znanstvenim metodam in h gradnji kompetenc pri delu z dokumenti,
- delo z viri omogoča raziskovalno učenje,
- spodbuja vprašanja.

¹ Brodnik, V. (2003). Novi pogledi na poučevanje, preverjanje in ocenjevanje znanja pri pouku zgodovine. V: Kako do bolj kakovostnega znanja zgodovine. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 6.

² Weber, T. (1987). Zgodovinski viri (pisni, materialni in statistični podatki) pri pouku zgodovine. V: Sodobna pedagogika, letnik 38, št. 7-8. Ljubljana, str. 381.

³ Weber, T. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS, str. 64, 65.

Za uspešno delo z zgodovinskimi viri pri pouku zgodovine je treba zagotoviti nekaj nujnih pogojev:

- Razumljivost virov oziroma jezika. Prav je, da učencem pokažemo tudi primer pisnega vira zato, da vidijo pisavo, način pečatenja ali hranjenja zgodovinskih virov,
- Izbor ustreznega dela ali izseka zgodovinskega vira. Pomemben je izbor le tistega dela celote, za katerega menimo, da bo najbolje opravil svojo predstavno in spoznavno nalogo,
- Predstavitev vseh terminov, enot in količin. Za vrednotenje vira in njegovo razumljivost je pomembna tudi predstavitev terminov, enot in količin v današnje razumljive predstavnostne elemente. Če tega ne storimo, ne more priti do pravih predstav. To velja za mere za množino snovi, za dolžinske mere, vrednost denarnih enot, velikost posesti itd.,
- Izbor metod. Za delo z zgodovinskimi viri je pomemben tudi izbor metod, ki morajo biti stopnjevale po načelu od najlažje do najtežje.⁴

Ob tem, ko zagotovimo navedene pogoje, pa je treba zagotoviti tudi didaktične pogoje za praktično uresničevanje. Ti pogoji so:

- objektivnost virov,
- učnoljubna naravnost,
- didaktična prilagojenost virov učnim ciljem ter razvojni stopnji in individualnim posebnostim učencev,
- razpoložljivost raznovrstnih zgodovinskih virov (besedila, slikovno gradivo, karte, grafikoni, zgodovinski filmi, preglednice, etnografski predmeti, spominska obeležja, živa pričevanja itd.),
- estetska in doživljajska vrednost vira.⁵

Zgodovinske vire je mogoče uporabljati na štiri načine:

- ilustrativna metoda,
- dokazovalna metoda,
- analitično-sintetična metoda,
- problemska metoda oziroma metoda dela z virom kot sredstvom problemske obravnave.⁶

PISNI VIRI

Pisni viri predstavljajo najpomembnejši vir za rekonstrukcijo preteklosti. Od odkritja pisave in še posebej od odkritja tiska⁷ se vedno bolj povečuje število pisnih pričevanj. Med pisna pričevanja uvrščamo: odlomke iz letopisov in kronik, stare listine, privilegije in pravice iz zgodovine mest, odlomke iz mestnih knjig, zapiske državnih, deželnih in cerkvenih zborov in skupščin, izvlečke iz urbarjev, pisma idr. Od 19. stoletja dalje se je uveljavila delitev pisnih virov na pripovedne in dokumentarne. K pripovednim štejemo kronike, anale, monografije, biografije, zgodovinske epe. K dokumentarnim virom pa štejemo listine, akte, matične knjige, časnike ipd. Ta delitev je le formalna in nam služi kot osnovna informacija, tako npr. napis na rimski stavbi spada po tej delitvi k dokumentarnim virom. Predstavlja pa lahko več kot dokument: lahko je služil npr. propagandnim, ideološkim namenom.

Posebnost antičnih in srednjeveških pisnih virov je, da so napisani v grškem in latin-skem jeziku, kar otežuje uporabo pri pouku zgodovine, saj potrebujemo prevajalca. Starejše vire, zlasti srednjeveške, označuje tudi nenavaden jezikovni slog, običajen za takratne dvorske in deželne pisarne, ki pa je današnjim učencem težje razumljiv. Če torej želimo takšen pisni vir uporabiti pri pouku zgodovine, ga moramo didaktično predelati, skrajšati in ga jezikovno poenostaviti. Stare izraze in neznane besede posebej obrazložimo ali jih poenostavimo. Didaktična uporaba nekaterih listin zahteva tudi posebno znanje pomožnih zgodovinskih ved.

Z uporabo virov za novi vek in sploh sodobno zgodovino je precej drugače. Predvsem za 19. in 20. stoletje je zelo veliko pisnih virov. Ob tem se pri pouku zgodovine srečujemo

⁴ Weber, T. (1987). Zgodovinski viri (pisni, materialni in statistični podatki) pri pouku zgodovine. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 38, št. 7-8. Ljubljana, str. 381.

⁵ Karba, P. (2001). Raziskovalno učenje pri pouku zgodovine v osnovni in srednji šoli. V: *Zgodovina v šoli*, letnik 10, št. 1. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 11-14.

⁶ Potočnik, D. (2009). Zgodovina, učiteljica življenja. Maribor: Založba Pivec, str. 105-110.

⁷ Johannes Gutenberg je priznan za izumitelja knjigotiska. V letih 1452-1455 je natisnil prvo knjigo 42-vrstično Biblijo.

s problemom, kateri vir izbrati. Poleg tega je za raziskovanje in didaktično obdelavo še dodaten izziv velikanska razsežnost medijev. V 20. stoletju spadajo k virom zgodovinarja tudi zvočni zapisi, radijski, filmski posnetki in televizijski posnetki. Težnja po življenjskosti pri pouku zgodovine je opozorila tudi na vire, ki prej niso bili pomembni, tako npr. kuharski recepti, zapiski in dnevniki »preproste ženske« ali »preprostega moškega«, ki sicer niso bili namenjeni objavi. Dokumenti iz novejšje dobe so tudi lažje uporabljivi, zlasti če so pisani v slovenskem jeziku. Njihova interpretacija je manj zahtevna.⁸

Pri uporabi pisnih virov moramo ohraniti tudi kritičnost. Napisanega ne moremo »ne-preverjeno« prevzeti kot resnično izjavo. Potrebna je kritična presoja besedila. Tako imajo lahko besedila pomembno sporočilnost, so pa napisana samo s stališča ene presoje ali napačne presoje situacije. To je lahko odvisno od informacijskega stališča ali pa prevladujoče ideologije. Težava, ki jo predstavlja delo s pisnim virom, je lahko tudi ta, da je pisni vir navadno le izsek iz sklopa zgodovinskih dejstev, zato ga moramo ustrezno razmejiti, ga podkrepiti z novimi podatki in ga postaviti v njegov zgodovinski okvir.

Vprašanja za kritično presojo pisnega vira:

- Vprašanje glede avtorja/-ice: kakšna osebnost je bil avtor, kakšno je bilo njegovo politično oz. javno stališče, kakšnemu socialnemu razredu je pripadal, kateri položaj je zastopal. Pomembno je razjasniti, v kakšnem razmerju je bil do dogajanja in do udeleženi oseb ter na podlagi katere ideologije in merila vrednosti je izrekel sodbo o historični dejanskosti.
- Vprašanje glede kraja nastanka, situacije, povezave in datuma: kdaj, kje in pod katerimi pogoji je bil vir napisan.
- Vprašanje glede vsebine in oblike: o čem avtor pripoveduje in kakšno obliko uporablja (npr. govor, pismo, komentar).
- Vprašanje glede namena besedila: s katere perspektive je napisano besedilo, katere interese zastopa avtor, komu služijo njegove izjave, kaj prikriva, kaj je vedel.
- Vprašanje glede jezika in pojmov.
- Vprašanje glede naslovnika: na koga je vir naslovljen – na prijatelje, javnost, vladajoče ipd.

Glede na ta vprašanja ločimo dva koraka: prvi je analiza vsebinskih in formalnih značilnosti, drugi pa je vrednotenje in presoja izjav.

Primeri nalog s pisnimi viri:

1. Interpretacija pisnega vira: Iz učbenika za četrti letnik gimnazije avtorjev Aleša Gabriča in Mateje Režek si izberite pisni vir in napišite interpretacijo s pomočjo vprašanj za kritično ravnanje z pisnimi viri.
2. »Objavite« nove vire: postavite se v vlogo zgodovinarja. V knjigah in aktih iz sodobne zgodovine ste našli nove vire in jih želite objaviti. Raziskujte v ta namen v arhivu ali knjižnicah. Ko boste odkrili zanimiv pisni vir, ga pripravite za objavo. To pomeni: vnesite besedilo pisnega vira v računalnik, navedite točno najdišče (časopis, ime arhiva, signatura, akte itd.), navedite, ali so bili posamezni deli v izvirniku neberljivi, navedite, kako ste obravnavali starejši način pisanja, v opombah razložite neznane ali težje razumljive pojme, strokovne izraze, zgodovinska ozadja itd. V kratkem komentarju napišite, zakaj je ta pisni vir za vas tako zanimiv.⁹

Kadar razmišljamo o vlogi zgodovinskih virov pri pouku zgodovine, sta nam pomembni predvsem njihova metodična uporabnost in učna učinkovitost v duhu tematskih ciljev učnega načrta. Zato vire pojmujeemo širše in drugače, kot bi jih razumel zgodovinar raziskovalec. Zanima nas, katere učne vsebinske elemente ali didaktične poudarke v določeni temi bo določeni vir posebej obogatil, konkretiziral in izpostavil. Prav tako pa je pomembno tudi, koliko bo učencem zanimiv in dostopen pouk samostojnega odkrivanja in dela. Šolska uporaba virov je torej v skladu s sodobnimi načeli ustvarjalnega pouka zgodovine. Ne more nas zadovoljiti, če so viri uporabljeni edino kot konkretni in slikoviti informator o zgodovinskem dogajanju, marveč jih je treba uporabiti tudi za globinsko spoznavanje,

⁸ Dr. Volker Bauer, Dr. Christine Böttcher, Dr. Gudrun Gleba, Prof. Dr. Hilke Günther-Arndt, Dr. Dirk Hoffmann, Sylvia Hoffmann-Mosolf, Dr. Christine Keitz, Dr. Klaus Schaap, Reinhard Teghtmeier-Blank, Elisabeth Zwölfer, Prof. Norbert Zwölfer (1998). Methodenarbeit im Geschichtsunterricht. Berlin: Cornelsen, str. 33 (v nadaljevanju Dr. Volker Bauer, 1998).

⁹ Dr. Volker Bauer (1998), str. 34, 35.

problemsko obravnavo, osmišljanje ali analizo političnih, gospodarskih in drugih sistemov ali političnih programov.

Na delu z raznolikimi zgodovinskimi viri temelji tudi vsa posodobitev pouka po posodobljenih učnih načrtih v osnovni šoli in gimnaziji. O delu z zgodovinskimi viri piše mag. Vilma Brodnik v priročniku *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi*. V priročniku so še posebej omenjeni večperspektivni zgodovinski viri s primeri, npr. za obravnavo leta 1848. V letu 2013 je izšel še podoben priročnik za osnovno šolo.¹⁰

V pouk zgodovine vključujemo raznovrstna pisna sporočila, ki jih pogosto povežemo tudi s slikami, kartami, grafikoni itd. Poleg pravih dokumentov uporabljamo tudi kronike, spominska pričevanja, zgodovinske potopise, časopisne članke, statistične pregledne ipd. Uporabni pa so tudi odlomki iz poljudno in problemsko napisanih zgodovinskih del ter iz publicistično zasnovanih zgodovinskih knjig, pa tudi iz zgodovinskih romanov ali novel.

Za daljše in nekoliko zahtevnejše delo z viri potrebujemo zgodovinske čitanke, zbirke virov ali samostojen izbor takšnih gradiv. Takšna gradiva šele omogočajo pomembno kakovostno dopolnitev osnovnega sporočila v učbeniku, učitelja zgodovine pa spodbujajo k pogostejši organizaciji pouka, ki vključuje samostojno delo učencev. Zato morajo biti tudi zbirke virov organsko povezane z didaktično-metodično zasnovo učbenikov. Pouk zgodovine v osnovni šoli je imel od začetka sedemdesetih let dalje na razpolago zgodovinske čitanke za vse razrede v osnovni šoli, pa tudi za 4. letnik gimnazij. V uporabi so še: Viri v besedi in sliki za 20. stoletje avtorjev Tomaža Webra in Draga Novaka. Tudi v prihodnje bo treba predvidevati tovrstna gradiva, ki bodo ustrezala ciljem in temam novih učnih načrtov. Takšne publikacije nudijo učiteljem zgodovine dragoceno metodično usmeritev, pobudo in pomoč za organizacijo in načrtovanje samostojnega dela učencev. Viri v zbirkah so opremljeni z okvirnimi zgodovinskimi uvodi, opombami in s slovarčki ter so premišljeno izbrani. Uporabni so za individualno samostojno delo kot tudi za krajše in manj zahtevno skupinsko delo. Večkrat so pisna sporočila povezana tudi s slikami in/ali kartami, kar popestri in obogati njihovo funkcionalnost.

Veliko zgodovinskih virov vključujejo tudi posodobljeni učbeniki za osnovno šolo in gimnazijo, saj se mnogi približujejo razmerju 50 % avtorskega besedila in 50 % zgodovinskih virov za samostojno raziskovanje zgodovinskega dogajanja.

Metoda dela z viri je dober način za uveljavljanje in uresničevanje konstruktivističnih idej pri pouku zgodovine, saj si lahko mladi s pomočjo virov sami konstruirajo znanje in stališče o določenem zgodovinskem dogodku.¹¹

Vir lahko uporabimo pri frontalni obliki dela, lahko pa tudi v učnih situacijah tako imenovanega tihega dela. V takšnih situacijah, ki trajajo po deset, pa tudi nekaj več minut, učenci preučujejo vir temeljito in individualno oziroma v parih. Učitelj je pri takšnem pouku predvsem organizator in usmerjevalec. Pred takim delom da učencem jasne delovne naloge na delovnih listih, pri bolj zahtevnih nalogah pa tudi osnovne metodične napotke in hkrati opredeli čas trajanja dela. Učenci se pri takšnem temeljitem in postopnem delu usposablajo v reševanju problemov in ne sprejemajo učne snovi kot logično in sistemsko izdelanega končnega znanja. Usposablajo se za smiselno in sistematično branje besedila, za povezovanje in primerjanje pisnih, statističnih in slikovnih sporočil, za oblikovanje sintetičnih mnenj o predelanem sporočilu, pa tudi za urejeno in sistematično zapisovanje spoznanega. Šele na temelju večkratnih tovrstnih izkušenj preidemo od individualnega k organizacijsko in metodično zahtevnejšemu skupinskemu delu. Individualnega dela se lahko lotimo tako, da dobijo vsi učenci v razredu enak zgodovinski vir, toda različne naloge za samostojno delo. Drugič pa je individualno delo v razredu organizirano tako, da delajo vsi učenci ob različnih virih, ki pa so vsebinsko ali problemsko vezani na isto temo. Individualno delo ima tudi sklepni del, ko preidemo k frontalnemu poročanju, kaj smo ugotovili.

Zgodovinske vire je mogoče uporabljati na tri načine, to je z ilustrativno metodo, z dokazovalno metodo in z analitično-sintetično metodo. Z analitično-sintetično metodo lahko:

¹⁰ Priročnik *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi* • Zgodovina – je dostopen v Digitalni knjižnici Zavoda RS za šolstvo, prav tako tudi priročnik *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi* • Zgodovina. <http://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/Posodobitve%20pouka%20v%20gimnazijski%20praksi%20ZGODOVINA/>

¹¹ Trškan, D. (2000). Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine. V: *Zgodovina v šoli*, št. 3-4. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 3-7.

- medsebojno primerjamo več zgodovinskih virov, ki različno poročajo o istem dogodku,
- analiziramo vir in njegovo vsebino primerjamo s tem, kar o opisanem dogodku najdemo v zgodovinski literaturi,
- analiziramo več virov, ki poročajo o različnih stopnjah nekega dogajanja ali o različnih pogledih na določen problem.

Tako prikažemo razvojno pot dogajanja in bistvo problema. Od časa, ki ga imamo na voljo, je odvisno, katero učno obliko bomo izbrali za obravnavanje učne enote.

- a) Najmanj časa bomo porabili pri frontalni obliki. Učencem bomo razdelili fotokopije virov, ki jih bodo glasno brali, ustno komentirali, si izmenjavali poglede, se pogovarjali med seboj in z učiteljem, ki bo vso razpravo usmerjal.
- b) Učitelj bo učencem naročil, naj vire preberejo doma in naj doma pripravijo odgovore na priložena vprašanja.
- c) Lahko pa bomo uporabili tudi skupinsko obliko pouka. Učenci bodo v skupinah po tri ali pet pisno odgovarjali na vprašanja. O tem bodo skupine ustno poročale, sklep pa bomo v frontalni obliki oblikovali skupaj z učenci. Za tako obravnavo bomo porabili največ časa.

Poleg že omenjenih t. i. primarnih virov ali virov iz prve roke poznamo še sekundarne vire.

SEKUNDARNI PISNI VIRI

O sekundarnih pisnih virih govorimo, kadar ni neposrednega stika med avtorjem vira in dogodki ali stanji, marveč je med avtorjem vira ter dogodki ali stanji eden ali več posrednikov. Sekundarni pisni viri so torej poročila, ki črpajo podatke iz ohranjenih in dostopnih poročil.¹²

Literaturo, ki jo uporabimo kot sekundarni zgodovinski vir, delimo v dve veliki skupini:

- znanstveno in
- poljudnoznanstveno.

Znanstvena literatura je praviloma namenjena ljudem, ki že imajo določeno strokovno predznanje. Za dobro znanstveno literaturo velja, da avtor točno navaja, na podlagi katerih virov ali raziskav je prišel do svojih spoznanj. Prav tako mora podati informacije o tem, česar znanost še ne ve oziroma česar ni mogoče dokazati. Taki znanstveni opisi zahtevajo veliko truda pri branju, saj vsebujejo zelo veliko citatov iz virov. Poljudnoznanstveni opisi tega ne vsebujejo. Namenjeni so širšemu občinstvu »radovednih laikov«. Značilen za takšna dela je zanimiv pripovedni način, ki v prvi vrsti ne podaja spoznanj o zgodovinskih odkritjih in interpretacij, temveč zmožnost podoživljanja in vživetje v samo pripoved, katere prednost je predvsem v tem, da kompleksne stvari predstavlja na lažje razumljiv način. Kljub vsemu pa jo moramo sprejemati kritično. Pri tem si lahko pomagamo z naslednjimi vprašanji:

- Ali avtor upošteva tudi druge nazore?
- Ali se opira na vire in druga znanstvena dela?
- Ali jasno navaja, česa ni mogoče dokazati oz. kaj ni natančno znano?
- Ali kritično in čim bolj objektivno rekonstruira situacije, o katerih je zelo malo znanstveno dokazanih dejstev?¹³

Med številnimi znanstvenimi in poljudnoznanstvenimi deli je mogoče zaslediti tudi biografije, ki prikazujejo življenje in delo pomembnejše zgodovinske osebe, pri čemer upoštevajo tudi politične, duhovne in socialne dogodke, ki so vplivali na njeno življenje, ter monografije, ki se osredotočajo samo na eno področje ali eno posebno vprašanje.¹⁴

¹² Grafenauer, B. (1980). *Struktura in tehnika zgodovinske vede*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, str. 252–257.

¹³ Dr. Volker Bauer, 1998, str. 28.

¹⁴ Prav tam.

Kadar delamo s sekundarno literaturo, je treba najprej določiti, kaj pravzaprav obravnava tema, na katero osrednje vprašanje skuša dati odgovor in do kakšnih spoznanj je prišla (osrednje sporočilo). Pri tem lahko zgodovinsko dogajanje raziskujemo s pomočjo naslednjih vprašanj:

- Kaj je bilo ugotovljeno?
- Kaj je bilo s tem razloženo (analiza)?
- Kako se to vrednoti (interpretacija)?

Nato sledita pregled besedila in kritična presoja le-tega. Pri tem je treba najprej raziskati členitev in miselni tok, da bi ugotovili, ali obstajajo logični prehodi in sklepi. Nato lahko sledi analiza perspektive interpretacije – ali avtor upošteva več perspektiv ali navaja za povezave med posameznimi dogodki samo en vzrok. Nato se lahko podrobneje posvetimo jeziku in razumevanju besedila.

S pomočjo naštetih vprašanj lahko ugotovimo, ali je bil avtor pri interpretaciji zgodovine morda zavezan določeni ideologiji. To delo nam lahko olajša primerjava z drugimi besedili. Pogosto namreč šele s primerjanjem ugotovimo, s kakšne perspektive in s kakšnim spoznavnim interesom se je avtor lotil pisanja svojega dela, katera vprašanja si je pri tem zastavljal in katerih se je hote ali nehote izogibal.¹⁵

LITERATURA KOT ZGODOVINSKI VIR

Kot zgodovinski vir nam lahko služi tudi literarno besedilo. V poštev pridejo odlomki iz leposlovnih del pisateljev, ki so med pisanjem literarnega dela tudi arhivsko preučili resnične zgodovinske razmere. Takšen besedno slikovit opis bo s svojo sugestivnostjo in z bogastvom umetniškega izraza zelo pritegnil učence, obogatil njihove predstave o določenih zgodovinskih razmerah ter jih spodbudil k življenjskemu in konkretnemu razmišljanju. Zato učitelj zgodovine ne sme imeti preveč didaktičnih pomislekov glede vključevanja takšnih del (sem spadajo npr. zgodovinski romani, novele, pesmi z zgodovinsko vsebino) v pouk. Učence namreč spodbujajo k branju zgodovinskih besedil in jih motivirajo, po navadi pa ne omogočajo oblikovanja sklepov.¹⁶

Treba pa je skrbno izbrati krajše in metodično uporabne odlomke. Besedila lahko beremo na začetku učne ure kot uvod v novo metodično enoto, lahko so snov za postavljanje novih problemov ali pa jih pustimo za konec ure kot poglobitev učne snovi.

Kot smo ugotovili, lahko poleg pisnih virov uporabljamo tudi literarna dela (gledališka dela, romane, pesmi).

Pri tem ločimo tri tipe:

Dokumentarna literatura (vir prve roke)

Pod dokumentarno literaturo štejemo besedila, ki jih je avtor zbral iz že obstoječe baze besedil, tako npr. osebna pisma, radijske govore, dnevniške zapise, avtobiografije, televizijske portretie, različna zapisana ali posneta pričevanja (npr. izgnancev, internirancev, ukradenih otrok, prisilnih mobilizirancev v nemško vojsko idr.). Avtor lahko ta besedila združuje brez dodatnih komentarjev. Pri takšnem delu igrata odločilno vlogo predvsem izbor in razporeditev izbranega gradiva. Pri tem pa lahko avtor besedila prilagaja, da bi dosegel želeni učinek in literarni namen. Tako lahko neki vir npr. skrajša in s tem celo spremeni njegovo izvorno sporočilo. Tukaj se pokaže razlika med dokumentarno literaturo in zgodovinsko znanostjo, kjer takšno krajšanje ni dovoljeno. Jasno postane tudi, da ta literatura sicer črpa iz zgodovinskih virov, da pa morajo biti zgodovinarji do nje kritični.¹⁷

Zgodovinsko leposlovje

Ta zvrst literature obravnava zgodovinske teme in dogodke, ki so se dejansko pripetili. Pri preučevanju takšnih del moramo upoštevati, da zgodovinsko leposlovje ni podvrženo zgodovinski, temveč literarni kritiki. Zato avtorji težijo k temu, da bi sicer zgodovinsko snov preoblikovali tako, da bi bila berljiva in bi uresničila pričakovanja bralcev ter bila hkrati zvesta tudi izbrani zvrsti. Pri tem nastajajo tri težave:

¹⁵ Dr. Volker Bauer, 1998, str. 28–30.

¹⁶ Trškan, D. (2000). Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli, letnik 9, št. 3–4. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 3.

¹⁷ Dr. Volker Bauer, 1998, str. 26.

- a) Zgodovinsko leposlovje personalizira zgodovinska dogajanja. Osebe zgodovinskega romana predstavljajo nosilce določenih zgodovinskih dogodkov. Čim bolj so te osebe predstavljene kot individuumi s svojimi specifičnimi željami in motivi, tem bolj se postavlja vprašanje o njihovi reprezentativnosti. Pri snovanju literarnih likov se avtor namreč ne more izogniti vpogledu v njihovo notranjost. Tako vse osebe zgodovinskih romanov, tudi tiste, ki so oblikovane na podlagi resničnih zgodovinskih oseb, izražajo svoja čustva, misli in mnenja, ki pa niso zgodovinsko dokazljivi.
- b) Viri velikokrat niso popolni oz. so pomanjkljivi, kar predstavlja dodaten problem za pisca. Pisci zgodovinskih romanov stremijo k temu, da bi izbrano temo predstavili kar najbolj celovito, ker pa jim to (obstoječi) viri onemogočajo, so primorani vključiti tudi izmišljene vsebine.
- c) Za razliko od zgodovinarjev, ki morajo biti pri opisu dogodkov čim bolj objektivni, pa pisatelje pri njihovem delu usmerjajo predvsem osebni pogledi na dogajanje in osebne vrednote. Večkrat hočejo avtorji skozi zgodovinsko dogajanje predstaviti tudi probleme današnjega časa. Tako uporabljajo zgodovinsko dogajanje samo kot kuliso za prikaz sodobne družbe.¹⁸

Druga literatura

Druga literatura, pri kateri sta čas dogajanja in čas nastanka ista, ima po navadi le malo zveze z zgodovinsko znanostjo, saj pripoveduje izmišljene zgodbe o izmišljenih ljudeh. A ravno v tem je velika prednost, saj dajejo dela bralcem informacije o takratnem življenju: vsebujejo podatke o vsakodnevni resničnosti, kot so navade, hrana, oblačila ipd. Zgodovinske osebe in sam potek zgodbe nam lahko povedo veliko o takratnem pogledu na svet, vrednotah in ideologijah.¹⁹

Primer naloge:

Sami ali v skupini izberite neko leposlovno delo (roman, pripoved, gledališko delo ali pesnitev) z zgodovinskim ozadjem, ki je primerno vaši trenutni temi pri pouku zgodovine. Preberite ga in izberite odlomek za pisno interpretacijo (pomagajte si s pomočjo vprašanj iz navodil za delo z domišljjsko literaturo). Svoje rezultate predstavite v razredu.

SKLEP

Psihološki, pedagoški in didaktični motivi učitelju narekujejo, da skuša približati otrokom zgodovinsko snov iz prve roke. Ena najbolj uspešnih metod za to je delo z zgodovinskimi viri, saj ti dajejo pravo materialno podlago za resnično razumevanje zgodovinskih dejstev in pojavov. Zgodovinski viri pa ne le širijo že v učbenikih dane zgodovinske sinteze, ampak jih tudi poglobijo, zaradi česar postane učencem gradivo bolj razumljivo, pouk zgodovine pa bolj življenjski. Poznamo več vrst zgodovinskih virov. Med tiste, ki so primerni pri pouku zgodovine tako v osnovni kot v srednji šoli, sodijo:

- Materialni viri: arheološke najdbe (ruševine gradov, mest, razni spomeniki, stanovanjski objekti, stari predmeti, novci, obleke itd.).
- Pisni viri: v pouk zgodovine vključujemo raznovrstna pisna sporočila (dokumente, kronike, spominska pričevanja, časopisne članke, statistične preglede ipd.). Uporabni so tudi odlomki iz poljudno napisanih zgodovinskih del in iz publicistično zasnovanih zgodovinskih knjig, pa tudi iz zgodovinskih romanov ali novel.
- Ustni viri: ljudsko izročilo, narodne pesmi in pravljice, šege in navade, pripovedi.
- Slikovni viri (dela slikarstva, kiparstva in arhitekture, fotografije, razglednice, plakati, karikature, diagrami).
- Sodobni mediji kot viri. K njim pa lahko prištevamo zvočne in videovire (filmi) ter informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (internet, e-gradiva).

Za delo z zgodovinskimi viri je treba zagotoviti nekaj nujnih pogojev, med njimi npr. razumljivost virov oziroma jezika. Ob tem, ko zagotovimo pogoje, pa je treba zagotoviti

¹⁸ Prav tam, str. 56–57.

¹⁹ Prav tam.

tudi didaktične pogoje za praktično uresničevanje. Ti pogoji so: objektivnost virov, učno-ciljna naravnost, didaktična ustreznost virov, ustreznost virov za doseganje učnih ciljev ter njihova prilagojenost razvojni stopnji in individualnim posebnostim učencev, razpoložljivost raznovrstnih zgodovinskih virov (besedila, slikovno gradivo, karte, grafikoni, zgodovinski filmi, preglednice, etnografski predmeti, spominska obeležja, živa pričevanja itd.), estetska in doživljajska vrednost vira.

Kadar razmišljamo o vlogi zgodovinskih virov pri pouku zgodovine, sta nam pomembni predvsem njihova metodična uporabnost in učna učinkovitost v duhu tematskih ciljev učnega načrta. Zato vire pojmujeemo drugače, kot bi jih zgodovinar raziskovalec. Zanima nas, katere učne vsebinske elemente ali didaktične poudarke v določeni temi bo določen vir posebej obogatil, konkretiziral in izpostavil. Prav tako je pomembno koliko bo učencem zanimiv in dostopen pouk samostojnega odkrivanja in dela. Šolska uporaba virov je torej v skladu s sodobnimi načeli ustvarjalnega pouka zgodovine. Ne more nas zadovoljiti, če so viri uporabljeni le kot informacije o zgodovinskem dogajanju, marveč jih je treba uporabiti tudi za sintezo, analizo, aktualizacijo in problemsko obravnavo.

V pouk zgodovine vključujemo raznovrstna pisna poročila, ki jih lahko povežemo s slikovnim gradivom, zemljevidi, grafikoni ipd. Poleg dokumentov lahko uporabimo kronike, spominska pričevanja, časopisne članke ipd. Uporabni pa so tudi odlomki iz poljudno in problemsko napisanih zgodovinskih del ter iz publicistično zasnovanih zgodovinskih knjig, pa tudi iz zgodovinskih romanov, povesti ali novel. Leposlovna dela z zgodovinsko vsebino morajo temeljiti na resničnem dogajanju. V poštev pridejo leposlovna dela pisateljev, ki so med pisanjem literarnega dela tudi arhivsko preučili zgodovinske razmere. Takšen besedno slikovit opis bo s svojo sugestivnostjo in z bogastvom umetniškega izraza pritegnil učence in obogatil njihove predstave o določenih zgodovinskih razmerah.

Za daljše in nekoliko zahtevnejše delo z viri potrebujemo zgodovinske čitanke, zbirke virov ali samostojen izbor gradiv. Takšna gradiva šele omogočajo pomembno kakovostno dopolnitev temeljnega sporočila v učbeniku, učitelja zgodovine pa spodbujajo k pogostejši izvedbi pouka, ki vključuje samostojno delo učencev. Zato morajo biti tudi zbirke virov organsko povezane z didaktično-metodično zasnovo učbenikov.

VIRI IN LITERATURA

- Brodnik, V. (2003). Novi pogledi na poučevanje, preverjanje in ocenjevanje znanja pri pouku zgodovine. V: Kako do bolj kakovostnega znanja zgodovine. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 5–64.
- Weber, T. (1987). Zgodovinski viri (pisni, materialni in statistični podatki) pri pouku zgodovine. V: Sodobna pedagogika, letnik 38, št. 7–8. Ljubljana, str. 381–384.
- Weber, T. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS.
- Karba, P. (2001). Raziskovalno učenje pri pouku zgodovine v osnovni in srednji šoli. V: Zgodovina v šoli, letnik 10, št. 1. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 11–14.
- Potočnik, D. (2009). Zgodovina, učiteljica življenja. Maribor: Založba Pivec.
- Dr. Volker Bauer, Dr. Christine Böttcher, Dr. Gudrun Gleba, Prof. Dr. Hilke Günther-Arndt, Dr. Dirk Hoffmann, Sylvia Hoffmann-Mosolf, Dr. Christine Keitz, Dr. Klaus Schaap, Reinhard Teghtmeier-Blank, Elisabeth Zwölfer, Prof. Norbert Zwölfer (1998). Methodenarbeit im Geschichtsunterricht. Berlin: Cornelsen.
- Posodobitev pouka v gimnazijski praksi. Zgodovina. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2011.
- Trškan, D. (2000). Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli, št. 3–4. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 3–7.
- Grafenauer, B. (1980). Struktura in tehnika zgodovinske vede. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.

POVZETEK

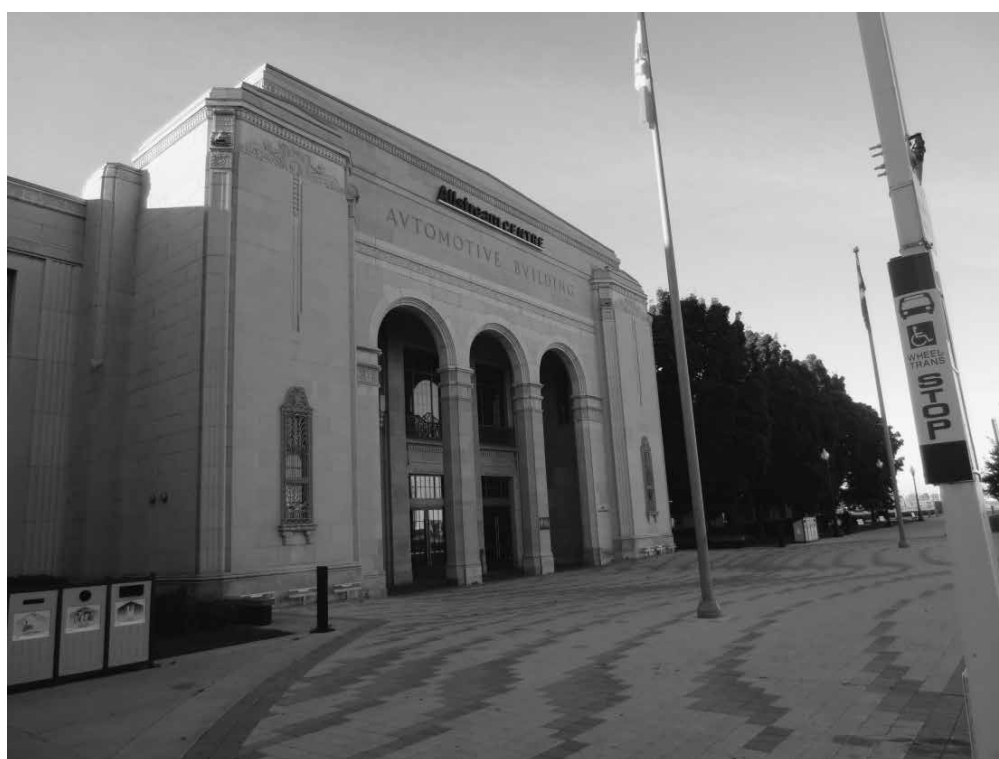
V pouk zgodovine vključujemo raznovrstna pisna poročila, ki jih lahko povežemo s slikovnim gradivom, zemljevidi, grafikoni itd. Poleg dokumentov lahko uporabimo kronike, spominska pričevanja, časopisne članke ipd. Uporabni pa so tudi odlomki iz poljudno

in problemsko napisanih zgodovinskih del ter iz publicistično zasnovanih zgodovinskih knjig, pa tudi iz zgodovinskih romanov, povesti ali novel. Leposlovna dela z zgodovinsko vsebino morajo temeljiti na resničnem dogajanju. Za daljše in nekoliko zahtevnejše delo z viri potrebujemo zgodovinske čitanke, zbirke virov ali samostojen izbor gradiv. Takšna gradiva šele omogočajo pomembno kakovostno dopolnitev temeljnega sporočila v učbeniku. Za delo z zgodovinskimi viri je treba zagotoviti nekaj nujnih pogojev, npr. razumljivost virov oziroma jezika, hkrati pa je treba zagotoviti tudi didaktične pogoje za praktično uresničevanje. Ti pogoji so: objektivnost virov, učnocijljna naravnost, didaktična ustreznost virov, ustreznost virov glede na učne cilje ter njihova prilagojenost razvojni stopnji in individualnim posebnostim učencev, razpoložljivost raznovrstnih zgodovinskih virov (besedila, slikovno gradivo, karte, grafikoni, zgodovinski filmi, preglednice, etnografski predmeti, spominska obeležja, živa pričevanja itd.), estetska in doživljajska vrednost vira.

Vojko Kunaver, Zavod RS za šolstvo

MEDNARODNA KONFERENCA IHRA V TORONTU V KANADI V DNEH OD 6. DO 10. 10. 2013

V Torontu je med 6. in 10. oktobrom 2013 potekala mednarodna konferenca IHRA (Mednarodnega zavezništva za raziskovanje holokavsta).¹ Iz Slovenije sva se je udeležila Eva Tomič (MZZ) in Vojko Kunaver (MIZŠ). Zaradi prilagajanja programu sva bila, podobno kot mnogi drugi udeleženci na konferenci, navzoča le med 8. in 10. oktobrom 2013.



Center Automotive, prizorišče konference IHRA v Torontu. Kompleks je delo kanadskega arhitekta Douglasa Kertlanda in je bil zgrajen leta 1929. (Fotografija: Vojko Kunaver.)

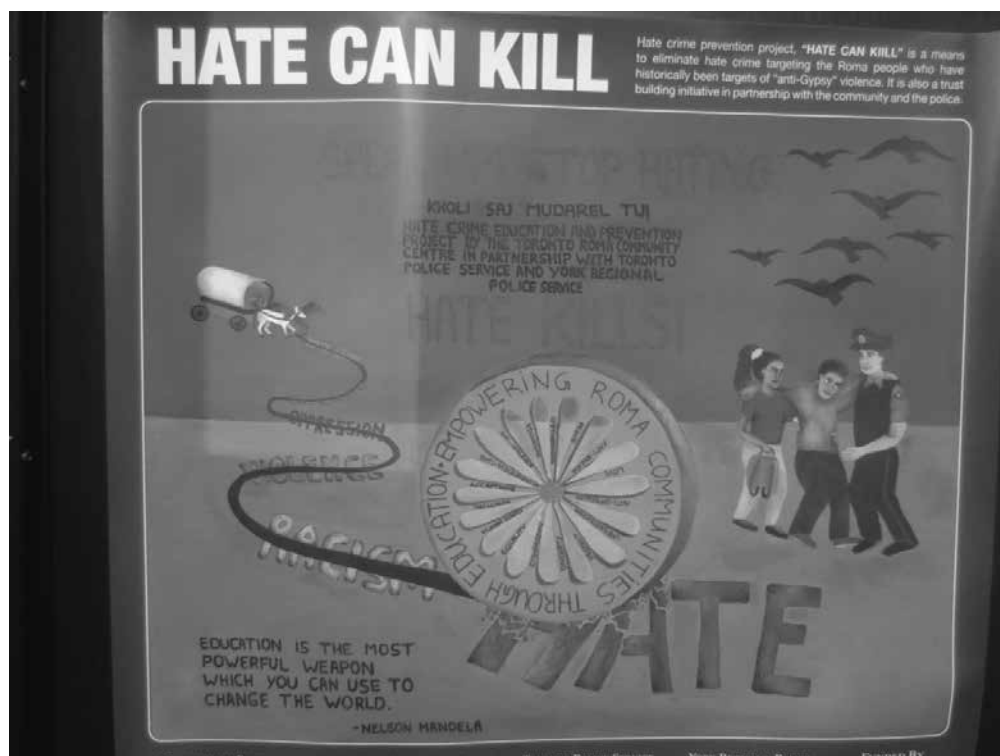
V torek, 8. oktobra, je potekala razprava v ožji delovni skupini, ki se ukvarja z izobraževalno-raziskovalnim projektom o holokavstu. Ker je šlo za ožje srečanje, smo bili nekateri navzoči samo kot opazovalci. Med drugim smo izvedeli, da Unesco pripravlja raziskavo o poučevanju o holokavstu v 20 državah po vsem svetu. Ekspertni tim bo pripravil izhodišča, na podlagi katerih se bo ugotavljalo, koliko se je na področju poučevanja o holokavstu naredilo v posameznih državah. V Nemčiji, denimo, se zgodovina holokavsta poučuje v sklopu zgodovine druge svetovne vojne, in to samo v zvezi s pojavom nacizma. Želeli bi, da bi se zgodovini holokavsta še bolj natančno posvetili, želja je tudi po pogostejši obravnavi te tematike na »zgodovinskih mestih«. Dr. Peter Wolf je povedal, da je pred kratkim izšla študija »60 let pozneje – mladi in holokavst«.

Med državami so glede obeleževanja dneva holokavsta (27. januar) precejšnje razlike; v nekaterih državah (Danska) je ta dan zelo dobro pokrit z obeleževanjem spomina na holokavst, druge (Nemčija) pa manj. In konec koncev, postavlja se vprašanje, kaj je bilo v

¹ IHRA – International Holocaust Research Alliance, Mednarodno zavezništvo za preučevanje holokavsta. Slovenija je polnopravna članica te mednarodne organizacije od decembra 2011, pred tem je bila nekaj let opazovalka in pridružena članica.

zadnjih petindvajsetih letih postavljeno drugače, ali morda mladim problematike holokavsta predstavljamo vedno enako? Kaj bi tu lahko spremenili, kaj bi lahko izboljšali, da bi pri mladih povečali zanimanje za to vprašanje?

Naslednja tematska delavnica se je dotikala genocida nad Romi v času druge svetovne vojne. Tudi ta projekt podpira IHRA, v letu 2014 pa se pripravlja obsežna konferenca na to temo, na kateri bodo predstavljeni tudi rezultati tega projekta.



Eden od panojev z vsebino, ki se nanaša na sovražni govor. (Fotografija: Vojko Kunaver.)

Zadnja leta se je pokazala velika potreba po tem, da se končno razišče tudi genocid nad Romi. Ti so ob koncu druge svetovne vojne dobili le skromno odškodnino, IHRA pa je to problematiko vključila v svoje delovanje leta 2011.

Nad Romi se je med drugo svetovno vojno (tudi prisilne sterilizacije) izvajal pritisk, na žalost pa se nasilje nadaljuje ponekod v Srednji Evropi še danes (Madžarska). Predstavnica romske skupnosti v Kanadi, sicer potomka madžarskih Romov, ki so leta 1956 zapustili državo, Gina Csanyi Robah, je orisala trenutni položaj romske skupnosti v Kanadi. Ta se je po njenem mnenju v zadnjih treh ali štirih letih poslabšal, saj se je zaradi priseljevanja Romov iz Srednje Evrope (Madžarska, Češka) tudi v Kanadi nestrpnost do romske skupnosti povečala.

V popoldanskem delu sem sledil zelo zanimivemu predavanju dr. Jehude Bauerja iz Yad Vashema,² ki je zelo analitično obravnaval genocid skozi zgodovino, pri čemer je nanašal kar nekaj podrobnosti med ravnanjem ljudi in ravnanjem živali. Gre za obvladovanje ozemlja, pri čemer se ljudje po njegovem prepričanju ne razlikujemo kaj dosti od živali. Kot najbolj skrajno obliko genocida je omenil holokavst, ki ga poimenuje globalni genocid, izbris vseh Judov z obličja Zemlje. Vprašanje je, ali se kaj takega res ne more več ponoviti. Mi si vsekakor z ozaveščanjem učencev in dijakov prizadevamo, da do tega ne bi nikoli več prišlo.

V nadaljevanju so nam avstrijski predstavniki predstavili t. i. »Findbuch«, digitalno knjigo iskanja, v kateri naj bi poimensko zbrali in uredili seznam žrtev avstrijskega nacionalsocializma.³ Knjiga naj bi bila zanimiva za vse tiste, ki jih zanima življenje Judov, ki so živeli na območju Avstrije.

² Prof. Bauer je eden najuglednejših strokovnjakov s področja holokavsta. Kljub častitljivi starosti, rojen je namreč leta 1926, so njegova predavanja vedno poseben magnet, deležen pa je bil spontanega aplavza.

³ Več o tem na <https://www.findbuch.at/en/> (dostop: 29. 1. 2014).



Predavanje prof. dr. Jehude Bauerja iz Izraela. (Fotografija: Vojko Kunaver.)

Prav tako smo v popoldanskem delu razpravljali tudi o »zanikanju holokavsta«. Ta tematika se kot stalnica pojavlja na vseh konferencah IHRA, kar pomeni, da je temu vprašanju namenjena posebna pozornost. Poslušali smo dokaj kritično razpravo glede sovražstva in novega antisemitizma na Madžarskem. Madžarska si namreč prizadeva, da bi že drugič prevzela predsedovanje IHRA v letu 2015. Predstavniki Madžarske so v svoji dokaj obsežni predstavitvi z grafi nakazali tudi trende v obnašanju do judovske skupnosti v tej državi. Ta država namreč vsako leto pripravlja poročila o tej problematiki tudi za OVSE. Razprava okoli tega je bila precej burna, še vedno pa ni razrešen tudi problem postavitve muzeja na eni od železniških postaj v Budimpešti, od koder so največ Judov odpeljali v Auschwitz.

V sredo, 9. oktobra, se je delo nadaljevalo v vseh delovnih skupinah. Med drugim je razprava tekla o pričakovanjih, ki jih ima IHRA do te delovne skupine (EWG). Precej dileme je sprožalo vprašanje vključevanja vsebine o holokavstu v šolske programe. Ali je dovolj, da se zgodovina holokavsta pojavlja le v okviru evropske zgodovine 20. stoletja?

Med bodočimi partnerskimi državami IHRA so se predstavile nove kandidatke (Maroko, Ukrajina, Belorusija in Kitajska).⁴ V teh državah že obstajajo organizacije, ki si zelo prizadevajo za sodelovanje z IHRA. Predstavnica Nizozemske je v nadaljevanju omenila, da je precej razočarana nad komunikacijo v EWG. Le 40 % udeležencev je bilo na forumu. Sicer se je razprava dotikala tudi financiranja in sofinanciranja projektov na temo holokavsta in genocida nad Romi, saj mora polovico sredstev zagotoviti država. Seveda se je veliko vprašanje, do katerega bo potrebno v prihodnje zavzeti določena stališča, to pa je, do kakšne mere naj se IHRA ukvarja z romsko problematiko, če je njena statutarno temeljna naloga preučevanje holokavsta?

Unesco pripravlja projekt, ki naj bi zajel 20 držav po vsem svetu, in sicer glede na to, kako se v posameznih državah poučuje tematika o holokavstu. Med prvimi naj bi se ta raziskava dotaknila članic IHRA.

Sledilo je poročanje posameznih delovnih skupin. MMWG (delovna skupina za muzeje in zgodovinske kraje) je izpostavila napredek v določenih državah, dotaknili so se vprašanja obeleževanja 27. januarja, dneva spomina na holokavst, in opozorila, da v nekaterih državah (Moldavija) o holokavstu v šolah ni niti besede.

⁴ Kitajska je med drugo svetovno vojno v Šanghaju nudila zatočišče večjemu številu Judov, sicer pa so bili Judje na Kitajskem navzoči kot trgovci že več stoletij, tudi v povezavi s »svilno potjo«.

Delovna skupina, ki se ukvarja z arhivi, je opozorila na možnost zapore arhivov za javno rabo, ki jo načrtuje Evropska komisija zaradi varovanja osebnih podatkov. Tak ukrep bi pomenil hud udarec za delovanje IHRA.

Kar nekaj besed je bilo namenjenih tudi poučevanju mladih na temo drugih genocidov (Ruanda, Bosna). Temeljno vprašanje, ki se ob tem postavlja, je v tem, ali lahko o holokavstu poučujemo hkrati z drugimi genocidi 20. stoletja. Mnenja glede tega so precej različna od bolj liberalnega pogleda na to vprašanje, ki ga zastopa Nizozemska, do bolj togega stališča, ki sta ga zastopali Nemčija in – malce presenetljivo – tudi Francija. Predstavniki slednjih so mnenja, da je treba za spremembo politike IHRA spremeniti tudi statut organizacije, saj je ta organizacija v prvi vrsti namenjena preučevanju holokavsta, deloma tudi genocida nad Romi. Nizozemski pristop se zdi, če ga gledamo s stališča mlade generacije, vsekakor bolj zanimiv in privlačen. Kljub temu pa je bilo glede na razpoloženje udeležencev videti, da so mnenja glede tega še vedno precej deljena.

Četrtkovo plenarno konferenco je vodil predsedujoči dr. Mario Silva. Na njej so se zvrstili številni govorniki in predstavniki. Tako je govoril tudi vodja Centra za multikulturalizem v Kanadi, po rodu Indijec, ki je konferenco pohvalil kot pomemben korak k priznavanju medsebojnega spoštovanja.



Plenarna konferenca IHRA v Torontu dne 10. 10. 2013. (Fotografija: Vojko Kunaver.)

Zelo zanimivi so bili tudi nekateri drugi, tudi finančni vidiki konference in projekti, ki jih načrtuje Kanada v povezavi s holokavstom. Kanadska ministrica za izobraževanje je v nadaljevanju poudarila, da bo ta država v svojem glavnem mestu Ottawa postavila spomenik žrtvam holokavsta, pobudo za postavitve pa je dal sam kanadski premier. Prav tako bodo v letu 2014 v Winnipegu odprli prenovljen Muzej človekovih pravic, kjer bo imel svoje mesto tudi oddelek, ki se nanaša na holokavst.

Na plenarnem zasedanju so ponovno govorili predstavniki vseh delovnih skupin. Iz Akademске delovne skupine je prišla pobuda, naj bi se v naslednjih letih bolj sistematično lotili tudi poboja bolnih in hendikepiranih v času nacizma, podali pa so tudi informacijo, da v Bruslju leta 2015 načrtujejo odprtje Muzeja evropske zgodovine.⁵ Komunikacijska delovna skupina predlaga, da naj udeleženci bolj kot do zdaj pri komunikaciji uporabljajo sodobne medije. Delovna skupina za izobraževanje bo imela še v letu 2013 srečanje v Me-

⁵ Glej <http://www.europarl.europa.eu/visiting/en/visits/historyhouse.htm> (dostop: 29. 1. 2014).

morial de Shoah v Parizu. Muzejska delovna skupina je udeležence seznanila s potekom del v jugoslovanskem paviljonu v Auschwitzu. V nadaljevanju so predstavniki stalnega komiteja v razmislek ponudili idejo, da bi 2. avgust postal dan spomina na genocid nad Romi.

Sledila so poročila, ki jih za vsako konferenco pripravijo izbrane države. Tokrat so svoja poročila pripravile Francija, Nizozemska, Hrvaška, Italija in Švica. Poročila so predstavili zunanji ministri oziroma visoki predstavniki zunanjih ministrstev teh držav. Francija vsako leto organizira 17 seminarjev za učitelje na temo holokavsta, poleg tega pa vsako leto odpeljejo pet tisoč otrok v Auschwitz. Na Nizozemskem je potekala razprava o zanikanju holokavsta, in to v povezavi s »svobodo govora«. Kot ugotavljajo nizozemski predstavniki je med svobodo govora in sovražnim govorom zelo tanka črta. Predstavniki Italije so podprli Memorandum komunikacije in razumevanja. Od leta 2010 imajo v srednjih šolah obvezno obravnavo tematike o holokavstu (ne pa tudi v osnovnih šolah), organizirali bodo komemoracijo ob 70. obletnici prve deportacije Judov v Auschwitz. Tudi v Italiji se zadnje čase ukvarjajo s problemom zanikanja holokavsta, ki se širi še zlasti po družabnih omrežjih. Avstrija se zaveda, da ima s polpreteklo zgodovino kar precej težav, saj je dejstvo, da je bila od leta 1938 večina ljudi na strani nacistov. Teza Avstrije, da je bila prva žrtev nacizma, je med udeleženci vzbudila začudenje in neodobravanje. Zadnje čase so prek najrazličnejših fondov vložili veliko denarja za poplačilo žrtev nacizma, prav tako so veliko vložili v obnovo muzeja v Auschwitzu. Avstrija veliko časa namenja izobraževanju učiteljev na temo holokavsta, na fakultetah je to ena od izbirnih tem. V nadaljevanju sta svoji poročili predstavili še Hrvaška in Švica, pri čemer je Hrvaška v mnogih prvinah povzemala nizozemska stališča.



Vodja delegacije Eva Tomić in član delegacije Vojko Kunaver na zasedanju IHRE. (Arhiv: Vojko Kunaver.)

Slovenija kot ena od novejših članic IHRA bo poročilo o svojem delu na področju izobraževanja o holokavstu predstavila na eni od naslednjih konferenc IHRA.



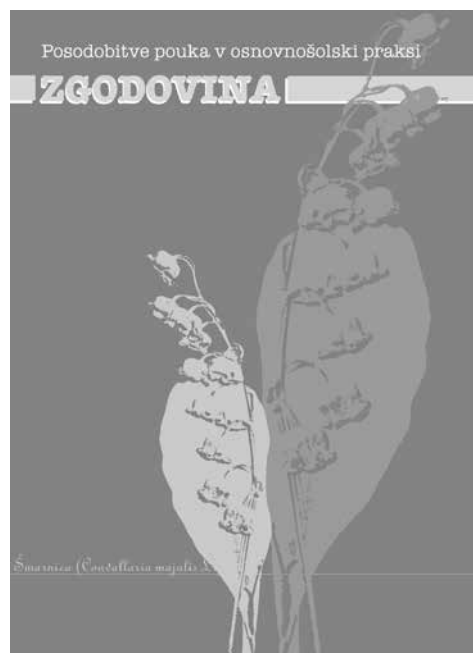
Toronto, največje mesto v Kanadi in peto največje mesto v Severni Ameriki. (http://en.wikipedia.org/wiki/File:Montage_of_Toronto_7.jpg (dostop: 29. 1. 2014)).

Konferenco IHRA v Torontu lahko ocenim kot uspešno nadaljevanje prizadevanj za to, da se vsem, še zlasti pa mladi generaciji, približa tematika holokavsta. Ta naj bo v svojem izhodišču namenjena preprečevanju vseh vrst zločinov proti človečnosti, ki se žal še vedno dogajajo v različnih delih sveta. Naj ob koncu izrečem vse pohvale prizadevnim kanadskim organizatorjem in gostoljubju, ki smo ga bili kot gostje konference deležni na vsakem koraku.

Vilma Brodnik et al.

POSODOBITVE POUKA V OSNOVNOŠOLSKI PRAKSI

ZGODOVINA



Brodnik, Vilma et al., Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Zgodovina Ljubljana, Zavod RS za šolstvo, 2013, 248 strani

Priročnik Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Zgodovina so napisali Vilma Brodnik, Sonja Bregar Mazzini, Stanislava Ferjanc, Bernarda Gaber, Petra Gajski, Suzana Kristovič Sattler, Vojko Kunaver, Bogomir Nemec, Lorieta Pečoler, Brigita Praznik Lokar, Marjan Rode in Marjeta Šifrer.

Namenjen je učiteljem v osnovni šoli kot pomoč pri vpeljevanju posodobljenega učnega načrta, ki ga je Strokovni svet za splošno izobraževanje sprejel leta 2011. Učni načrt pa je bil v šolskem letu 2011/12 vpeljan v šesti in sedmi razred osnovnih šol.

V uvodu je Vilma Brodnik zapisala:

»Vpeljevanje posodobljenega učnega načrta

v šolsko prakso z usposabljanji za učitelje na posvetih in v okviru študijskih skupin, s pripravo didaktičnih gradiv za vpeljevanje posodobitev iz učnega načrta in s spremljanjem izvajanja učnega načrta v praksi je delo predmetne razvojne skupine za zgodovino /2009–13/. Rezultat njenega dela je tudi pričujoči priročnik.« (str. 16).

Priročnik vsebuje 10 primerov vpeljevanja posodobitve v praksi, in sicer se primeri nanašajo na širše teme iz učnega načrta: Ostanki preteklosti (Spoznavamo preteklosti, dva primera), Način življenja, Kulturna dediščina, Prazgodovina na Slovenskem, Stari Egipt in civilizacije rodovitnega polmeseca, Antična kultura, Rimska Država, Srednji vek – Oblikovanje nove kulturne in politične podobe Evrope (dva primera).

Na zgoščenki pa so še štirje primeri za izbirno širšo temo Človek razmišlja, ustvarja in gradi (primer gradenj človeških bivališč skozi zgodovinska obdobja in Ljubljana v 20. stoletju) in ravno tako štirje primeri za izbirno širšo temo iz učnega načrta Kulturna dediščina (domače obrti, šege in navade, tradicionalne jedi na Slovenskem, stavbna dediščina), kjer je vključeno terensko delo v osnovni šoli. Primeri se nanašajo na 6. in 7. razred, saj je bil učni načrt najprej vpeljan v teh dveh razredih.

V uvodu Vilma Brodnik predstavlja primere didaktičnih pristopov pri pouku zgodovine v osnovni šoli, kjer izpostavi terensko delo, delo z večperspektivnimi viri in delo z viri kot spodbujanje bralne pismenosti, igro vlog in simulacijo, projektno delo in sodelovalno učenje. Za učitelje je pomemben opis medpredmetnih povezav in načinov timskega dela ter snovanje opisnih kriterijev za preverjanje in ocenjevanje znanja, spretnosti in drugih veščin.

Primeri imajo uvod v izbrano širšo temo in uvod v učno uro ali več ur. Predstavitev oz. načrt učnega sklopa je za vse primere prikazan v preglednici s ključnimi elementi, ki predstavljajo učno pripravo učitelja.

Preglednica: Načrt učnega sklopa

Tema in vsebina iz učnega načrta	
Učni sklop iz učnega načrta	
Standardi znanja iz učnega načrta	
1. sklop (vsebinski): operativni cilji oz. pričakovani dosežki/ rezultati, ki se nanašajo na znanje in razumevanje zgodovinskih dogodkov, pojavov, procesov	
2. sklop (proceduralni): operativni cilji oz. pričakovani dosežki/ rezultati, ki se nanašajo na razvijanje spretnosti in veščin	
3. sklop (odnosni oz. vzgojni): operativni cilji oz. pričakovani dosežki/rezultati, ki se nanašajo na razvijanje odnosov, ravnanja, naravnosti, stališč	
Ključni koncepti	
Medpredmetne povezave	
Kroskurikularne teme	
Učna diferenciacija in individualizacija glede na učne stile (A, V, K)	
Didaktični pristopi (strategije)	
Oblike preverjanja znanja	
Oblike ocenjevanja znanja	
Literatura in viri	
AKTIVNOSTI UČITELJA	AKTIVNOSTI UČENCEV

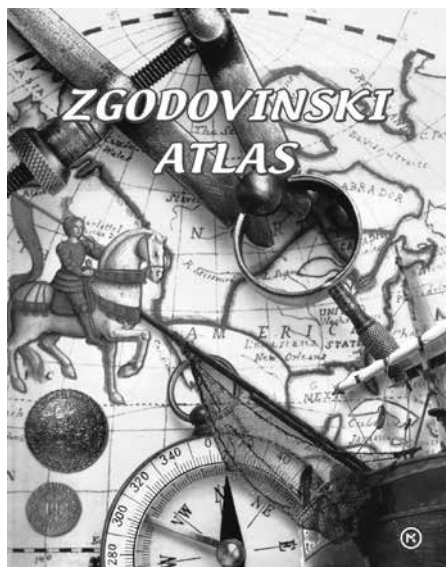
Pri ključnih konceptih učitelji vpišejo temeljne zgodovinske koncepte, ki se nanašajo na izbrano zgodovinsko temo, koncepte za globlje razumevanje, kot so vzroki in posledice, dejstva in mnenja, spremembe in kontinuiteta, podobnosti in razlike, ter koncepte, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede, kot so kronologija, dokazi iz zgodovinskih virov, interpretacija, multiperspektivizem itd. Dejavnosti, učno vsebino, cilje, pristope idr. pa tudi učitelji diferencirajo in individualizirajo glede na učne stile učencev (A – avditivni učni stil, V – vizualni učni stil in K – kinestetični učni stil). Avtorji so pri predstavljenih primerih upoštevali sodobno didaktiko in aktivne učne oblike (skupinsko delo, individualno ali parno delo) ter sodobne metode, s poudarkom na delom z viri, kjer so vprašanja sestavljena za ponazoritev, za vir informacij ali pa kot študijsko gradivo. Vsi primeri so lahko v pomoč učiteljem pri preverjanju in ocenjevanju različnih izdelkov (maketa, plakat, risba, pisni sestavek) ali ocenjevanju znanja in razumevanja zgodovinskih dogodkov, pojavov in procesov ter analize, sinteze in interpretacije zgodovinskih virov, saj so prikazani številni primeri opisnih kriterijev za različna področja ocenjevanja, ki navajajo učence na samo-ocenjevanje in napredek pri izboljšanju svojega učenja in dela.

Avtorji so sestavili raznovrstne delovne liste, ki se nanašajo na pisno ali slikovno gradivo, na spletne strani idr. ter so v pomoč učiteljem zgodovine v osnovni šoli. Izbor vsebin je zelo ustrezen, naloge in vprašanja so razumljivi, primerni in motivacijski za osnovnošolce.

Avtorji so izbrali ustrezne metodično-didaktične pristope, strategije in učne oblike za pouk v osnovni šoli, kjer so poudarili predvsem navajanje učencev na samostojno delo, preučevanje zgodovinskih virov ter timsko delo, s katerim se lahko dosežejo vsebinski, proceduralni in odnosni cilji iz učnega načrta. Publikacija je kakovosten priročnik za učitelje zgodovine v osnovnih šolah, saj konkretno prikazuje, kako se lahko poveča zanimanje za zgodovino že v osnovni šoli. Elektronska izdaja je dostopna na: <http://www.zrss.si/digitalnknjiznica/?isk=zgodovina>.

Dr. Danijela Trškan

ZGODOVINSKI ATLAS



Zgodovinski atlas, Potovanje skozi čas in prostor, Ljubljana, Mladinska knjiga, 2009, 174 strani

Zgodovinski atlas s podnaslovom *Potovanje skozi čas in prostor* je izšel pri Mladinski knjigi v prevodu in priredbi dr. Dragana Potočnika. Atlas predstavljamo zato, ker je izjemno primeren za pouk zgodovine, saj učenci ob njem lahko usvojijo prostorsko in časovno umestitev pomembnih dogodkov. Vsebina je razdeljena v pet poglavij: 1. Prazgodovina in stari vek; 2. Srednji vek; 3. Novi vek; 4. Moderni vek in 5. 20. in 21. stoletje, kjer lahko učitelji in učenci hitro najdejo izbrano tematiko za pouk zgodovine. Pri prazgodovini in starem veku se zemljevidi nanašajo na naslednje vsebine: Življenje prvih človeških skupin; Slovenski prostor v prazgodovini; Začetki znanosti in umetnosti in razvoj pisave; Stari Egipt, Območje Mezopotamije; Stara Indija; Stara Kitajska; Hetiti, Feničani, Judi; Stara Grčija; Perzijski imperij; Obdobje klasične Grčije; Osvajanja Aleksandra Velikega; Obdobje helenizma; Nastanek rimske države; Rimska država in republika; Rimski imperij; Propad rimskega imperija; Naši kraji pod rimsko oblastjo.

Vsaka tematika vključuje ustrezno velik zemljevid (ponekod tudi več zemljevidov) s pregledno legendo, ki učence navaja na natančno branje zemljevidov ter opisovanje prikaza zemljevida. Vsak zemljevid vključuje veliko imen krajev, regij ali držav. Uvodno besedilo k tematiki lahko služi kot uvodno besedilo za razumevanje prikaza dogodkov na zemljevidih iz politične, vojaške, kulturne ali gospodarske zgodovine. Privlačnost atlasa povečuje tudi barvno slikovno gradivo za vsako tematiko posebej. Izpostaviti pa moramo tudi, da so pri vsaki tematiki oz. zemljevidu navedeni dogodki po kronološkem vrstnem redu, kar lahko učitelji in učenci uporabijo za ponavljanje ali preverjanje znanja o določeni tematiki.

Poglavje o srednjem veku pokriva glavne teme, kot so vpadi barbarov, Frankovsko cesarstvo in Karel Veliki, Evropa okrog leta 1000, krščanstvo v Evropi, Bizanc in Slovani, naselitev prednikov v Vzhodnih Alpah – Karantanija in Spodnja Panonija, nastanek in širjenje islama, križarske vojne, Mongolski imperij, religija in kultura v srednjem veku, združitev Španije, Anglija, Francija, Rimsko-nemško cesarstvo, italijanske mestne države. V novem veku so predstavljeni geografska odkritja, umetnost in kultura v renesansi, odkritje Amerike, reformacija in protireformacija, Evropa v 16. stoletju, Habsburžani in Otomani, Afrika, Azija od 16. do 18. stoletja, Evropa v 17. stoletju, Francija in Anglija od 16. do 18. stoletja, Evropska širitev v 17. in 18. stoletju. Moderni svet pa izpostavlja naslednje vsebine:

Evropo – gospodarico sveta, industrijsko revolucijo, nastanek Združenih držav Amerike, krizo starih režimov in francosko revolucijo, obdobje Napoleonovega vladanja, dobo obnove v Evropi, upore in revolucije v prvi polovici 19. stoletja, nastanek Italije, Nemčije in Avstro-Ogrske, krizo in propad Osmanskega cesarstva ter industrijski razvoj ob koncu 19. stoletja in začetku 20. stoletja.

Poglavje za 20. in 21. stoletje je najobširnejše in se navezuje na imperializem, prvo svetovno vojno, fronte v prvi svetovni vojni, revolucijo v Rusiji, prva povojna leta v Evropi, finančno krizo, Evropo in razmere v svetu med obema svetovnima vojnama, začetek druge svetovne vojne in preobrate v drugi svetovni vojni. Po drugi svetovni vojni pa so teme še železna zavesa, hladna vojna, dekolonizacija, ustanovitev Izraela in bližnjevzhodna kriza, razpad Vzhodne Evrope, krize in konflikti po hladni vojni, Evropa in evro.

Vsako poglavje vsebuje tudi slovensko zgodovino. Tako so v starem veku predstavljeni slovenski kraji pod rimsko oblastjo, v srednjem veku oblikovanje dežel na Slovenskem in srednjeveška mesta, kultura in umetnost na Slovenskem. Ravno tako so predstavljeni slovenski kraji v novem veku, Slovenci ob koncu 18. in v prvi polovici 19. stoletja, Slovenci v drugi polovici 19. stoletja, med prvo svetovno vojno, med drugo svetovno vojno in po drugi svetovni vojni.

Zgodovinski atlas je urejen pregledno, vsaka tema je predstavljena na dveh straneh ter natančno prikazuje dogodkovno zgodovino z zemljevidom in časovno preglednico dogodkov. Slikovno gradivo bogati predstavitev teme, medtem ko uvodno besedilo dopolni vzročno-posledično povezanost teme v celoto. Atlas odlično časovno in prostorsko umesti dogodke. Kot je zapisal dr. Bojan Balkovec v spremni besedi: »Način posredovanja zgodovinskih informacij je takšen, da nam pogosto uide pogled na širši prostor ali kar na ves svet. Atlasi nam v takih primerih skušajo pomagati bolj kot drugi pripomočki, da si lažje predstavljamo, kaj se je dogajalo v istem času na različnih delih sveta.«

Dr. Danijela Trškan

120 ZGODOVINSKIH PROJEKTOV



120 zgodovinskih projektov, Obudimo preteklosti skozi ustvarjalnost, Radovljica, Didakta, 2010, 256 strani

Knjigo 120 zgodovinskih projektov s podnaslovom Obudimo preteklost skozi ustvarjalnost je izdala založba Didakta. Gre za prevod knjige 120 Great History Projects, pri kateri sta bila svetovalca Rachel Halstead in Struan Reid, izšla pa je v Veliki Britaniji že leta 2001. Delo je prevedla Marina Vahen.

Priročnik predstavlja 120 različnih izdelkov iz različnih kultur v preteklosti, ki jih lahko naredijo učenci z materialom, ki ni predrag. Vsak projekt je predstavljen tako, da je na začetku kratka informacija o vlogi in uporabi določenega izdelka, v nadaljevanju so naštet material, ki jih potrebujemo za izdelavo, ter navodila po korakih. Vsak korak je predstavljen v sliki, tako da učenci nimajo težav pri delu. Projekti so razdeljeni v štiri tematske sklope, in sicer: Hiše in domovi; Moda in modni dodatki; Znanost in tehnologija; Običaji, umetnost in razvedrilo. Vsako poglavje je nadalje razdeljeno v podpoglavja, ki opisujejo vlogo predstavljenih projektov.

Tako prvo poglavje Hiše in domovi govori o vrsti domov različnih kultur. Učenci se naučijo, kakšni so bili domovi in kakšna je bila notranjost prostorov ter katere so bile priljubljene jedi. Projekti so razdeljeni v tri skupine. Tako lahko učenci izdelajo makete lovčevega doma, rimske hiše, keltske okrogle hiše, igluja ali srednjeveškega gradu. Za notranjost doma lahko izdelajo z enostavnimi materiali egipčanske ploščice, grško sliko delfina, rimski mozaik, rimsko kuhinjo, japonsko predelno steno, indijanski vrč, vikinški pivski rog idr. Pri tematiki o hrani in pojedini pa se lahko preizkusijo v pripravi hrane iz kamene dobe, egipčanskih kolačkov, grških palačink, rimskih medenih datelnov, indijskega karija s čičeriko, kitajske sojine juhe, japonskih riževih kroglic, keltskih piškotov, vikinškega kruha, indijanskih koruznih tortilj, azteških tortilj, inkovske enolončnice itd.

Drugo poglavje je o modi in modnih dodatkih, v njem pa učenci spoznajo praktična oblačila, ki so jih nosili ljudje, ter se seznanijo z različnim materialom, s katerimi so ustvarili oblačila. Ravno tako pa lahko sami izdelajo nekatera oblačila ali modne dodatke. Nekaj primerov:

- moda in oblačila: grški hiton, rimska toga, indijski sari, inkovska tunika itd.,
- klobuki in pokrivala: egipčanska krona, naglavni okras itd.,
- tkanje in šivanje: srednjeveško vezenje, ameriška krpanka itd.,
- modni dodatki: plemenska ogrlica, egipčansko zrcalo, kitajska pahljača, japonska pahljača, indijska trakova za gležnje, indijska ogrlica, keltsko zrcalo, keltska broška, vikinška zapestnica, azteška pernata pahljača itd.

Pri tretjem poglavju Znanost in tehnologija se učenci seznanijo z izumi, prevozom in vojaško tehnologijo ter poskušajo sami izdelati preproste modele tehničnih naprav, npr. prevozna sredstva (asirski bojni voz, indijski kanu, keltski voz itd.) ali vojaško opremo (grški meč in ščit, rimski oklep, viteška čelada itd.).

Četrto poglavje predstavlja običaje, umetnost in razvedrilo različnih ljudstev. Učenci se poučijo o nastanku številnih običajev in ročnih izdelkov ter spoznajo prve oblike iger, igrač, razvedrila. Sami pa poskušajo izdelati naslednje izdelke, ki so razdeljeni v štiri skupine:

- umetnostna obrt: jamska poslikava iz kamene dobe, egipčanska stenska poslikava, grška vaza, japonski papir, japonska ikebana, keltski rokapis itd.,
- običaji: kamenodobni leseni krog, rimski tempelj, hindujski venec, vikinški talisman itd.,
- gledališče in razvedrilo: grška ptičja maska, kitajska maska, keltska harfa, inkovski ročni boben itd.,
- igrače in igre: egipčanska kačja igra, grška igra s prstnicami, rimska igra dux, kitajski zmaj, japonska igra s školjkami idr.

Na koncu sta tudi velik zemljevid, da lahko učenci vse svoje izdelke umestijo v prostor, ter slovarček neznanih besed.

Knjiga je lahko priročnik za učitelje zgodovine in učitelje drugih predmetov v osnovnih šolah, zlasti likovne umetnosti, tehnike in tehnologije ter gospodinjstva. Primerna pa je za učence nižjih razredov osnovne šole, npr. pri predmetu družba. Ima jasna navodila, opremljena s fotografijami, ki prikazujejo, kako se izdelajo oblačila, jedi, makete in drugi izdelki. Uvodno besedilo v projekte pa učence vpelje v starodavne civilizacije, njihove spretnosti in veščine. Tako lahko skozi ustvarjalnost obudijo preteklost in se kreativno učijo o življenju različnih civilizacij v različnih obdobjih zgodovine.

Dr. Danijela Trškan

Arhivsko društvo Slovenije

SLOVENSKI ARHIVI SE PREDSTAVIJO



Doktorske diplome iz let 1640 in 1684, Družinski arhiv Graviš

Slovenski arhivi se predstavijo, Arhivsko društvo Slovenije, Ljubljana 2010, drugi natis 2013, 64 strani¹

Arhivsko društvo Slovenije je leta 2010 izdalo publikacijo Slovenski arhivi se predstavijo in zaradi izjemnega zanimanja med pedagoškimi delavci in drugo zainteresirano javnostjo pripravilo leta 2013 še ponatis lično oblikovane brošure.

Brošura je skupna informativna publikacija slovenskih arhivov, ki po zakonu sestavljajo arhivsko mrežo v Republiki Sloveniji. To so javni arhivi (državni arhiv Arhiv Republike Slovenije v Ljubljani in šest regionalnih v Celju, Kopru, Ljubljani, Mariboru, Novi Gorici in na Ptuj) ter trije arhivi Katoliške cerkve (v Kopru, Ljubljani in Mariboru). Uredništvo brošure sta prevzela dr. Bojan Himmelreich in Katja Zupanič.

Z brošuro slovenski arhivi seznanjamo pedagoške delavce o možnostih učnih ur in kulturnih dni za učence v arhivih, s sodelovanjem s šolami želimo prispevati k dvigu zavesti o pomenu kulturne dediščine pri učencih in dijakih ter nagovoriti pedagoške delavce, da bi predlagali nove oblike sodelovanja.

Vsebina publikacije je prirejena uporabnikom – odrasčajoči mladini oz. njihovim mentorjem. Arhivi so predstavljeni po abecednem redu z naslednjimi vsebinami oz. podatki:

- naslov arhiva, temeljne informacije, fotografija arhiva in teritorialna pristojnost,
- kratka predstavitev arhiva (z enotami),
- opisana pedagoška dejavnost posameznega arhiva,
- kontaktne osebe za izvedbo pedagoške ure in naročanje skupin.

V brošuri so objavljeni reprezentativni primeri arhivskega gradiva vseh predstavljenih arhivov, ki jih hranimo v okviru fondov in zbirk (listine, fotografije, pečati, načrti, urbarji, šolske kronike, matične knjige idr.).

¹ Publikacija je objavljena tudi v digitalni obliki na povezavi <http://www.arhivsko-drustvo.si/sl/documents/18325/25915/Slovenski+arhivi+se+predstavijo.pdf> (dostop: 22. 4. 2014).

Mladini in njihovim mentorjem so skozi vsebino pedagoške dejavnosti arhivi predstavljeni kot odprte ustanove, v katerih je vsakdo dobrodošel in niso rezervirane le za raziskovalce: kot ustanove, ki niso pokopališče za star papir, hranjen iz kdo ve kakšnih razlogov, temveč so kraj, kjer skrbimo za naš skupni spomin, kjer je moč spoznati zanimive zgodbe iz preteklosti. Arhivsko gradivo je kulturni spomenik, ki ga arhivi hranimo za nas in naše zanamce za raziskovalne, kulturne, izobraževalne in druge namene, arhivsko gradivo ima lahko še stoletja po svojem nastanku za državo, njene ustanove in posamezne državljane uradni, pravni, poslovni in osebni pomen, saj najbolj polno odseva in dokazuje naše delo, ustvarjalnost in identiteto. Arhivi nudimo za osnovnošolske in srednješolske skupine kakovosten izbor dejavnosti in iz leta v leto beležimo večji obisk. Pri tem imamo prednost pred preostalimi kulturnimi ustanovami, ker ne zaračunavamo vstopnine. Mnogi so ob tem dejstvu prijetno presenečeni. Pedagoško dejavnost v arhivih izvajamo v okviru javne arhivske službe.

Publikacija je lepo oblikovana in tudi priročnega formata. Obogatena je z različnimi fotografijami, med katerimi so posebno privlačne tiste, posnete na arhivskih delavnicah oz. pri izvajanju učnih ur v arhivu.

Knjižica je dosegla svoj namen, saj na Kulturnem bazarju, kjer se arhivi vsako leto predstavimo na skupni stojnici, veliko učiteljev seže po njej in izraža zadovoljstvo ob uporabi informacijah. Brošura je tudi odlična oblika promocije arhivov in naše dejavnosti v širši javnosti. Ne gre za samo promocijo, temveč tudi za boljše varovanje pisnega dela kulturne dediščine naroda. Ko bodo bodoči izročitelji gradiva prepoznali arhive kot ustanove, ki strokovno neoporečno hranijo naš skupni spomin zato, da bi bil kadar koli dostopen vsakomur, bodo sproti sodelovali z arhivi. Ustvarjalci morajo spoznati pomen arhiva, da bi mu mogli zaupati. Šolarji, ki zdaj obiskujejo arhive, pa so bodoči ustvarjalci arhivskega gradiva.

Bojana Aristovnik, Zgodovinski arhiv Celje

Dr. Dragan Potočnik

VIRI IN POUK ZGODOVINE



Dr. Dragan Potočnik. Viri in pouk zgodovine. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike književnosti, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru, 162 strani.

V knjigi *Viri in pouk zgodovine* dr. Dragan Potočnik predstavlja raznolike zgodovinske vire, ki se jih lahko uporablja pri pouku zgodovine v osnovnih in srednjih šolah.

V poglavju o materialnih zgodovinskih virih predstavlja zgodovinske vire, ki se jih lahko obravnava v okviru ekskurzije, obiska muzeja ali arhiva in pri obravnavi lokalne zgodovine. V poglavju o pisnih zgodovinskih virih so predstavljeni sekundarni zgodovinski viri na izbranih učnih vsebinah širših tem za drugi letnik gimnazije, sledi prikaz literature kot zgodovinskega vira, pri čemer loči literaturo, ki jo uvrščamo med vire prve roke, kot so osebna pisma, dnevniki in druge vrste pričevanj, ter literaturo z zgodovinskim ozadjem, kot so zgodovinski romani in druga literarna dela z zgodovinsko tematiko. Sledijo poglavja s predstavitev slikovnih virov, fotografij, razglednic, karikatur, plakatov, zemljevidov in statističnih podatkov kot zgodovinskih virov. Knjiga se zaključuje s poglavjema, v katerih je predstavljena uporaba informacijske tehnologije in digitalnih gradiv kot zgodovinskih virov.

Nakazane so tudi možnosti uporabe zgodovinskih virov pri pouku v osnovni in srednji šoli s primeri konkretnih nalog. Avtor tako prikazuje možnosti uporabe zgodovinskih virov v obliki ilustrativne, dokazovalne in analitično-sintetične metode, učenci pa jih pri učenju lahko uporabijo za ponazoritev, popestritev in ilustracijo, kot vir informacij in kot študijsko gradivo. Najbolj preprost način se nanaša na ponazoritev, popestritev in ilustracijo, ki navadno ne vključuje aktivnejše vloge učencev, pri uporabi virov kot virov informacij pa učenci samostojno analizirajo zgodovinske vire, v njih iščejo zgodovinska dejstva, informacije in dokaze ter oblikujejo odgovore, sklepe, mnenja in razlage. Pri uporabi virov kot študijskem gradivu pa gre navadno za uporabo večperspektivnih zgodovinskih virov, ki o istem zgodovinskem dogodku, pojavu ali procesu pričajo z različnih zornih kotov. Učenci ob njihovi analizi ugotavljajo, zakaj so nastale razlike v pričevanjih, ločujejo zgodovinska dejstva od mnenj in ugotavljajo, zakaj so nastale različne interpretacije zgodovine. Pri takšnem učenju pa najbolj učinkovito spodbujamo in razvijamo kritično mišljenje, ki je eden najbolj pomembnih ciljev pouka zgodovine.

Knjiga Viri in pouk zgodovine je dobrodošel priročnik za učitelje zgodovine, v katerem bodo našli napotke, kako vključevati zgodovinske vire v pouk, s tem pa bodo uspešnejši pri uresničevanju proceduralnih in odnosnih ciljev po posodobljenih učnih načrtih za osnovno šolo in gimnazijo, ki se nanašajo tako na razvijanje in spodbujanje spretnosti, veščin in zmožnosti dela z zgodovinskimi viri kot tudi na odnose, ravnanja in stališča oz. vrednote. Pri učenju z zgodovinskimi viri pa učenci spoznavajo tudi glavne metode zgodovinskega raziskovalnega dela, ki temelji na preučevanju zgodovinskih virov kot edinih sledi zgodovinskega dogajanja, hkrati pa tudi kot edinih znanstvenih dokazov, s katerimi so podprti izsledki zgodovinskih raziskav.

Mag. Vilma Brodnik

ABSTRACTS

Teodor Domej, PhD Provincial School Council of Carinthia

EDUCATION FOR DEMOCRATIC CITIZENSHIP IN AUSTRIA

Political education is in all societies a part of the intergenerational transfer of knowledge and skills, and more, of views and attitudes towards the social order. Austria has a long tradition of political education, which dates back to the 18th century. Political education in schools is today, from the secondary level I onwards, mostly a combined subject joined with history and social sciences and at the same time a learning principle at all stages of schooling. The article presents historical and legal frameworks, auxiliary services, connecting points (particularly in relation to the culture of remembrance), teacher education, and the challenges and limits of political education.

Marjan Šimenc, PhD, **Mitja Sardoč**, PhD, **Ana Mlekuž**, Educational Research Institute

THE RESULTS OF INTERNATIONAL COMPARATIVE STUDIES OF CIVIC EDUCATION

The article presents some of the results of the international comparative studies in which Slovenia participated. The research results show that pupils' knowledge in Slovenia was slightly above the international average, with an evident positive trend. In the 2009 survey, Slovenia was the only country showing progress in achievement in comparison to the year 1999. Even standpoints which stood out in 1999 became less explicit in 2009. Despite positive trends, some results indicate a clear need for improvement.

Vilma Brodnik, MSc, National Education Institute of the Republic of Slovenia

HISTORY LESSONS ON WARS THROUGH THE EYES OF CHILDREN AND ADOLESCENTS

In the article the authoress presents concrete teaching approaches regarding the topic of war violence during and after World War II through the inclusion of selected examples of the testimonies of child victims of the war. Testimonials represent first hand historical sources, which are presented through the testimonies of the children of exiles, stolen children, child victims of the Holocaust, children of internees, children of guerrillas, children of the »enemies of the state« and the children of refugees from the time of the Yugoslav wars. To all testimonials she adds examples of questions and activities for pupils which promote critical thinking skills. The main purpose of including testimonials in discussing the topic of violence during the war is to raise awareness of pupils and sensitize them as active and responsible citizens who will actively contribute to a society which will take into account and respect the values of equality and peace.

Lorieta Pečoler, Koseze Primary School

LIBERATION OF COLONIES AND CIVIL SOCIETY MOVEMENTS IN THE STRUGGLE FOR CIVIL RIGHTS

The evidenced example of the learning unit is just one of the ideas on how to raise awareness of such an important subject as active citizenship and the human rights movement. The example in question has been prepared for three school lessons, but it may be shortened to two by removing individual sources. It seems reasonable to me to actively involve pupils in discussions with use of knowledge they have acquired at the subject Civic and Homeland Education and Ethics, where they were fully occupied with human rights,

conflicts of rights, civic society movements and active citizenship. The pupils can thus upgrade the knowledge gained at this course and give it a more concrete form.

Most of the exercises have been deliberately extracted from the manual *Exploring Humanitarian Law*, because it was sent to all schools, and is also available online. Besides real life stories and examples, the manual also explains the respective backgrounds of the stories, enabling teachers to more easily explain the content of the selected source.

This requires empathy, keen perception, and commitment to universal human values of the teachers, and enables them to encourage pupils to think, identify, and also actively resolve violations and acts against them in school as well as at the societal level.

Sonja Bregar Mazzini, Miško Kranjec Primary School

WHY INCLUDE THE TOPIC OF ACTIVE AND RESPONSIBLE CITIZENSHIP IN THE TEACHING OF HISTORY IN ELEMENTARY SCHOOL AND HOW

The learning problems listed in the abovementioned cases and activities related to them contribute to raising awareness of the importance of active and responsible citizenship and the strengthening of civic values. The added value of treating such learning problems is the possibility of actualization, whereby we can even better explain to the pupils certain historical concepts and concepts for deeper understanding (e.g., causes, consequences, similarities, differences, etc.).

Dragan Potočnik PhD, Faculty of Arts, University of Maribor

WRITTEN SOURCES AND HISTORY LESSONS

In history lessons we include a variety of written reports, which can be linked to visual material, maps, charts, etc. Besides documents we can also employ chronicles, memorial testimonials, newspaper articles, etc. excerpts from popular and problem-written historical works, journalistic historical books, as well as historical novels, stories or short stories, are also useful. Works of fiction featuring historical content must be based on real events. For longer and slightly more complex work with sources we need historical textbooks, a collection of resources or an independent selection of materials. Such sources are the ones that truly enable quality supplementing of core messages in the textbook. To be able to work with historical sources it is necessary to assure some necessary conditions, for example, the comprehensibility of resources or language used, while at the same time proper teaching conditions for practical implementation must be established. These conditions are: objectivity of resources, orientation on learning objectives, didactic adequacy of resources, adequacy of resources in terms of learning objectives and their adaptation to the development level and individual characteristic of pupils, the availability of different historical sources (texts, illustrations, maps, charts, historical movies, spreadsheets, ethnographic objects, memorials, live testimonials, etc.), aesthetic and experiential value of the resource.

NAVODILA ZA PISANJE DIDAKTIČNIH ČLANKOV

1. Didaktični članki naj obsegajo od 5 do 8 strani.
2. Na začetku članka je ime in priimek avtorja ter ime šole zaposlitve.
3. V **uvodu** v članek je predstavljena glavna ideja oz. raziskovalni problem ter namen članka s kratkim uvajanjem v osrednji del članka. Piše se v tretji osebi množine. **Glavni del** je lahko v primeru krajšega članka členjen v en sam osrednji del, ki pa mora imeti vsaj tri odstavke ali več delov. Če je članek obsežnejši, je členjen v podpoglavja, ki so posebej podnaslovljena. Najprej se v glavnem delu predstavi teoretični del (splošna didaktika), nato pa konkretni praktični primeri (didaktika zgodovine, pouk zgodovine), ki sestavljajo vsaj polovico glavnega dela. **Zaključek ali sklep** vsebuje odgovor na zastavljeno vprašanje oz. problem ali idejo v uvodu. Sledi še **povzetek** članka, kjer so povzete glavne ugotovitve (obseg do 1200 znakov). V povzetek naj se vključi še naslednje poudarke: Kaj sem se novega naučil/-a?, Katere novosti sem uporabil/-a?, Kaj sem trajno spremenil/-a, kar sicer ne bi?, Katere so prednosti, katere slabosti novih pristopov pri pouku? V **avtorskem izvlečku** (do 200 znakov) predstavite bistvo oz. glavne ideje in ugotovitve.
4. Za vse slikovno gradivo, ki ga nameravate vključiti v članek, je treba pridobiti avtorske pravice. Dovoljenja za objavo pridobi odgovorna urednica revije. Glede slikovnega gradiva si lahko pomagata tako, da ga po predlogah naslikajo oz. narišejo učenci, ki pa morajo prav tako podpisati dovoljenje za objavo. Možno je uporabiti tudi slikovno gradivo iz javnih domen Wikipedije.
5. Za objavo izdelkov učencev in učenk je treba pridobiti njihova pisna soglasja oz. soglasja staršev ali skrbnikov, če učenci in učenke še niso polnoletni. Dovoljenja se priloži članku.
Upoštevati pa je treba tudi ostala navodila za pisanje člankov.

OSTALA NAVODILA ZA PISANJE ČLANKOV

1. Obseg člankov naj ne presega ene avtorske pole, to je 16 strani oz. 30.000 znakov brez presledkov. Želeni obseg je 12 strani oz. 22.500 znakov brez presledkov.
2. Članki naj bodo pisani v računalniškem programu Word for Windows z vnesenimi naslovi in podnaslovi poglavij oz. podpoglavij.
3. Članke nosilnih rubrik (Iz zgodovinopisja, Sodobna didaktika pouka zgodovine v teoriji in praksi) opremite tudi s **sklepi** z odgovori in dilemami na obravnavano tematiko, **povzetki vsebine** v obsegu do 1200 znakov in z **avtorskim izvlečkom**, sinopsisom v obsegu do 200 znakov. K avtorskemu izvlečku dodajte svoje podatke z navedeno izobrazbo in nazivom ter imenom in naslovom institucije, v kateri ste zaposleni.
4. Pogoji za objavo člankov v rubriki Popotovanja zgodovinarjev je, da je jasno razviden didaktični del z navezavo na učne cilje in vsebine učnih načrtov in predmetnih katalogov.
5. Članki in prispevki naj bodo ustrezno citirani. Navajamo nekaj primerov:
 - a) Citiranje samostojne publikacije (priimek, ime avtorja (leto izida). Naslov. Kraj izida: založba, stran): npr. Drnovšek, Marjan (1991). Pot slovenskih izseljencev na tuje. Ljubljana: Založba Mladika, str. 31.
 - b) Citiranje članka v reviji (priimek, ime avtorja (leto izida). Naslov. V: naslov revije ali publikacije. Letnik in številka (v obliki ulomka). Kraj izida: založba, stran): npr. Trškan, Danijela (2006). Osebna mapa učitelja zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik XIV/3–4. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 32.
 - c) Citiranje arhivskih virov (arhiv, ime in signatura arhivskega fonda, arhivska enota, ime in/ali signatura ali paginacija dokumenta): Arhiv Republike Slovenije, Fond Okrožno sodišče Ljubljana, Zvezek II, list 118 in Imenik zadrug, Zadrugi vpisnik zvezek II, št. 31.
 - č) Citiranje spletnih strani (točni naslov spletne strani, datum uporabe spletne strani): npr. <http://www.qca.org.uk>, About History (dostop: 1. 2. 2007).Viri dobessednih ali povzetih citatov ipd. naj bodo zapisani pod črto.
6. Članke lahko opremite tudi s shemami, zemljevidi, fotografijami ipd.
Dodatno gradivo naj bo skenirano v formatih jpg ali tiff z resolucijo najmanj 300 dpi. Članek ima lahko od 3 do 5 enot dodatnega gradiva. K vsaki enoti gradiva je treba dopisati tudi ustrezne podnapise. Gradivo je lahko skenirano in dodano že v sam članek ali pa ga posredujete posebej, a naj bo ustrezno oštevilčeno, z ustreznimi podnapisi ter označeno, kje med besedilom se natisne. Če avtor mesta, kjer naj se gradivo natisne, ne označi, se gradivo natisne ob koncu članka. Za objavo dodatnega gradiva je treba pridobiti dovoljenja za objavo. Za dovoljenja lahko zaprosi že avtor članka in ga prida članku ali pa posreduje odgovorni urednici podatke o avtorjih gradiv, nakar za dovoljenja zaprosi odgovorna urednica. Članki, opremljeni z dodatnim gradivom, se oddajo na zgoščenkah.
7. Za jezikovni pregled člankov in prispevkov poskrbi uredništvo.
8. Kratice v člankih pri prvi omembi zapišite s celim imenom bodisi v oklepaju ali v opombi pod črto.
9. Pri poročilih, ocenah in mnenjih o literaturi in raznih didaktičnih in IKT gradivih za pouk zgodovine v naslovu navedite ime in priimek avtorja, naslov, založbo, kraj in leto izdaje, število vseh strani oz. enot ali gesel, navedite ali so v publikaciji tudi slike, sheme, zemljevidi ipd. Poročila, ocene in mnenja o literaturi in raznih didaktičnih in IKT gradivih so lahko v obsegu do 2 strani. Zaželeno je, da na začetku poročila, ocene in mnenja dodate tudi skenirano naslovnico predstavljenega dela.
10. Članke recenzirajo člani uredniškega odbora in zunanji recenzenti po izboru članov uredniškega odbora. Odgovorni urednik obvesti avtorje, če so članki ustrezni za objavo v predloženi obliki oz., če jih je treba popraviti in dopolniti ali pa so zavrnjeni.
11. Člankov in nenaročenega gradiva ne vračamo.
12. Članke pošljite na e- naslov odgovorne urednice vilma.brodnik@zrss.si ali na zgoščenki oz. USB ključu na naslov Vilma Brodnik, Zavod RS za šolstvo OE Ljubljana, Parmova 33, 1000 Ljubljana.
13. Članke opremite tudi z obrazcem Prijavnica prispevka z vsemi zahtevanimi podatki. Prijavnico najdete na spletni strani <http://www.zrss.si>, Predmeti Zgodovina, rubrika Revija Zgodovina v šoli.
14. Za pravilnost navedb v člankih odgovarjajo avtorji sami.

Iz digitalne knjižnice ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO

POSODOBITVE POUKA V OSNOVNOŠOLSKI PRAKSI DOMOVINSKA IN DRŽAVLJANSKA KULTURA IN ETIKA



2013; 264 str. + 92 str.

ISBN 978-961-03-0183-7 (pdf) (prvi del)

ISBN 978-961-03-0184-4 (pdf) (drugi del)

Urednica: mag. Pavla Karba

Objava na spletnem naslovu:

[http://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi DOMOVINSKA IN DRŽAVLJANSKA KULTURA IN ETIKA 1. del/](http://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/Posodobitve_pouka_v_osnovnošolski_praksi_DOMOVINSKA_IN_DRŽAVLJANSKA_KULTURA_IN_ETIKA_1.del/)

[http://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi DOMOVINSKA IN DRŽAVLJANSKA KULTURA IN ETIKA 2. del/](http://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/Posodobitve_pouka_v_osnovnošolski_praksi_DOMOVINSKA_IN_DRŽAVLJANSKA_KULTURA_IN_ETIKA_2.del/)

Priročnik Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi za predmet domovinska in državljanska kultura in etika predstavlja in podpira filozofijo posodobljenega učnega načrta za omenjeni predmet, ki je bil sprejet na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje, 14. februarja 2011. Predstavlja novosti posodabljanja predmeta na področju učnih vsebin, načrtovanja učnega procesa, njegove izvedbe, refleksije in samorefleksije. Novosti se nanašajo tudi na poučevanje, učenje, preverjanje in ocenjevanje znanja. Cilji, vsebine in didaktična priporočila učnega načrta so zasnovani predmetno, medpredmetno in kroskurikularno, spodbujajo in ozaveščajo celostni/holistični pedagoški pristop in razvijanje kompleksnih znanj učencev in z vidika učenca vseživljenjsko naravnano pridobljenega znanja.

Knjiga je razdeljena na tri poglavja. Začetno poglavje osvetljuje spremembe v posodobljenem učnem načrtu z vidika vsebine, razvoja socialnih in državljskih kompetenc ter preverjanja in ocenjevanja znanja. Drugo poglavje je namenjeno predstavitvi primerov vpeljevanja novosti v prakso, kjer se nahajajo primeri letne priprave, slovar didaktične terminologije in didaktična gradiva primerov učnih praks učiteljev predmeta (nekaj primerov je tudi na priloženi zgoščenki). V tretjem poglavju pa so predstavljene Aktualne teme v posodobljenem učnem načrtu, ki sledijo zaporedju vsebinskih sklopov ali širših tem v učnem načrtu in s tem nadgrajujejo strokovnost vsebin.

Priročnik je namenjen predvsem učiteljem predmeta, pa tudi vodstvom šol, drugim učiteljem in vsem pedagoškim delavcem. Še posebej pa bi ga priporočili tistim učiteljem predmeta domovinska in državljanska kultura in etika, ki nimajo končane družboslovno-humanistične smeri (na primer: učitelji razrednega pouka, naravoslovnih predmetov in matematike ipd.).

Delo priporočamo v branje tudi staršem, širši strokovni javnosti in preostali zainteresirani javnosti na lokalni in državni ravni.

Publikacija Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi za domovinsko in državljansko kulturo in etiko je nastala v okviru projekta Posodobitev kurikularnega procesa na osnovnih šolah in gimnazijah v sklopu Posodobitev pouka na osnovnih šolah in gimnazijah. Izid sta sofinancirala Evropski socialni sklad Evropske unije in Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.



Zavod Republike Slovenije za šolstvo



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJA DELNO FINANCIRANA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad

Vso ponudbo publikacij založbe Zavoda RS za šolstvo, si lahko ogledate na spletni strani <http://www.zrss.si/>.

Predstavljamo monografije, priročnike za učitelje, zbornike, strokovne revije, učna gradiva ...

**INFORMACIJE
IN NAROČILA:**

po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana; po faksu: 01/3005199;

po elektronski pošti: zalozba@zrss.si; na spletni strani: <http://www.zrss.si>