HISTORIA ZNANSTVENA ZBIRKA
ODDELKA ZA ZGODOVINO FILOZOFSKE FAKULTETE UNIVERZE V LJUBLJANI
19

Univerza v Ljubljani
FILOZOFSKA FAKULTETA

TROJARJEV ZBORNIK

1948

Uredila: Danijela Trškan

MDXXII 1834 1765

HISTORIA 19
ZNANSTVENA ZBIRKA
ODDELKA ZA ZGODOVINO FILOZOFSKE FAKULTETE UNIVERZE V LJUBLJANI

TROJARJEV ZBORNIK

Uredila: Danijela Trškan

Ljubljana 2011

TROJARJEV ZBORNIK

Uredila: Danijela Trškan
Recenzenta: Dušan Nećak, Božo Repe
Strokovni in jezikovni pregled: Danijela Trškan
Prevod povzetkov v angleški jezik: Darja Pipuš Sunesko, Danijela Trškan

© Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 2011.
Vse pravice pridržane.

Založila: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani
Izdal: Oddelek za zgodovino Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani
Za založbo: Valentin Bucik, dekan Filozofske fakultete

Oblikovanje naslovnice: Birografika Bori d. o. o.
Prelom in tisk: Birografika Bori d. o. o.
Ljubljana, 2011
Prva izdaja
Naklada: 400 izvodov

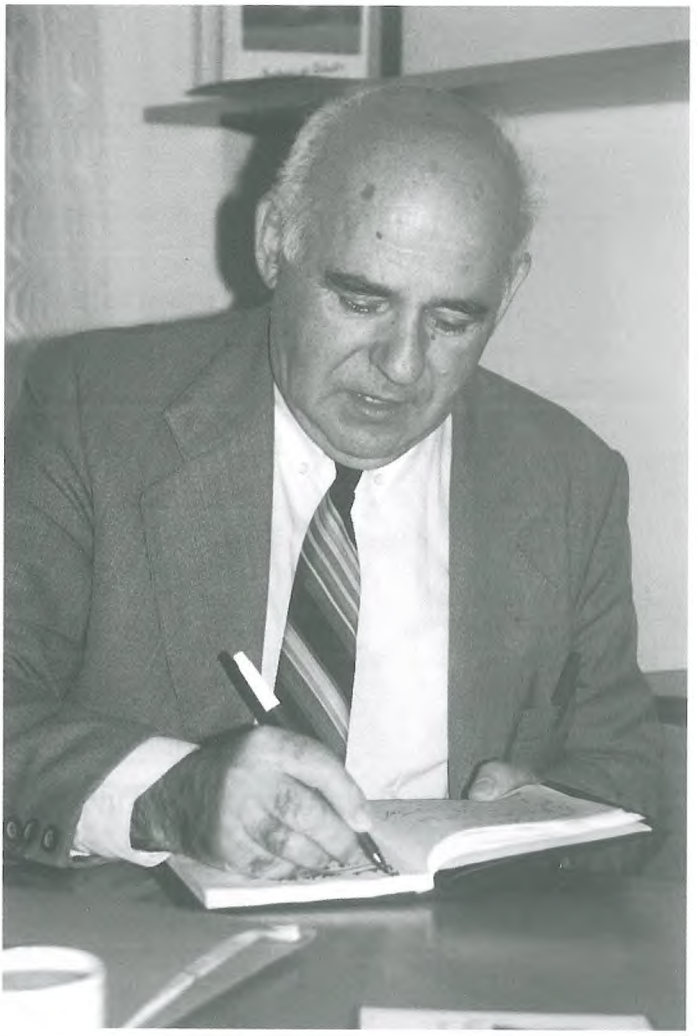
Izid knjige so finančno omogočili: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, Oddelek za zgodovino Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani in Danijela Trškan.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.091.3:94(082)
929Trojar Š.(082)

TROJARJEV zbornik / uredila Danijela Trškan ; [prevod povzetkov v angleški jezik Darja Pipuš Sunesko, Danijela Trškan]. - 1. izd. -
Ljubljana : Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2011. - (Historia : znanstvena zbirka Oddelka za zgodovino Filozofske fakultete v Ljubljani ; 19)

ISBN 978-961-237-433-4
1. Trškan, Danijela
256448512



DR. ŠTEFAN TROJAR

IZR. PROF. ZA METODIKO POUKA ZGODOVINE

KAZALO

UVODNA BESEDA 9

ŠTEFAN TROJAR 13

TRŠKAN Danijela:
Biografija dr. Štefana Trojarja 15

TRŠKAN Danijela:
Bibliografija dr. Štefana Trojarja od leta 1966 do leta 2008 27

ŠULIGOJ Ljubica:
Nekaj spominskih utrinkov in razmišljanj ob 80-letnici dr. Štefana Trojarja 37

RAZVOJ METODIKE IN DIDAKTIKE ZGODOVINE 41

TRŠKAN Danijela:
Metodika pouka zgodovine od leta 1952 do leta 2002
na Filozofski fakulteti v Ljubljani 43

TRŠKAN Danijela:
Didaktika zgodovine od leta 2002 naprej na Filozofski fakulteti v Ljubljani 57

ZIDAR Borut:
Zgodovinska kultura in didaktika zgodovine 71

**PREUČEVANJE POUKA ZGODOVINE, UČNIH NAČRTOV
IN UČBENIKOV ZA ZGODOVINO** 81

GOVEKAR-OKOLIŠ Monika:
Koncept nacionalne vzgoje in pouk zgodovine v srednjih šolah
na Slovenskem v 2. polovici 19. stoletja 83

BRODNIK Vilma:
Posodabljanje učnih načrtov za zgodovino v gimnazijah na Slovenskem
v 19. in 20. stoletju s poudarkom na analizi vsebine splošnih ciljev 97

BALKOVEC Bojan:
Makedonija in Makedonci v slovenskih učnih načrtih od leta 1918 dalje 111

TRŠKAN Danijela:
Prisotnost lokalne zgodovine v srednješolskih učnih načrtih za zgodovino
od leta 1945 do leta 2010 v Sloveniji 119

POTOČNIK Dragan:
Zgodovina Afrike v slovenskih učbenikih in učnih načrtih 133

BERNIK Valerija:
Vsebinska primerjava izbranih slovenskih
in tujih osnovnošolskih učbenikov zgodovine 145

BERNIK Valerija:
Metodološka struktura izbranih slovenskih
in tujih osnovnošolskih učbenikov zgodovine 183

TRŠKAN Danijela:
Lokalna zgodovina v srednješolskih učbenikih za zgodovino
od leta 1945 do leta 2010 v Sloveniji 211

KUKANJA-GABRIJELČIČ Mojca:
»Zbogom moj domači kraj ...« ali pozabljena vrednost lokalne zgodovine
v družboslovnih učnih načrtih in učbenikih 225

SODOBNI PRISTOPI K POUKU ZGODOVINE 233

RUSTJA Erika: Vzgoja in izobraževanje za človekove pravice
pri pouku zgodovine ter pojem človekove pravice do 18. stoletja 235

JAKELJ Jernej:
Medpredmetne povezave sociološke teme »Identiteta in kultura« z zgodovino 251

KARBA Pavla:
Prepletenost predmetov zgodovine
in državljanske in domovinske vzgoje ter etike v programu osnovne šole 261

WEBER Tomaž:
Problemi vizualizacije zgodovinskega pouka in njihove rešitve 267

ŽAGAR Jurij:
Gibljive podobe – film pri pouku zgodovine v gimnazijah 299

POLANŠEK Andreja:
Igra vlog pri pouku zgodovine 309

TRŠKAN Danijela:
Tabelska slika in različni zapisi učne snovi pri zgodovini 323

ŠTIH Matija Mitja:
Samovrednotenje dela učitelja zgodovine 335

BERZELAK Stane:
Pouk zgodovine v slovenski šoli med sanjami in resničnostjo 349

RAZPOTNIK Jelka:
Nove teme in pristopi v poučevanju zgodovine v 21. stoletju 355

IZBRANE ZGODOVINSKE TEME 363

ŠTIH Peter:
O izobraževanju in šolstvu ter o izobražencih in šolnikih
v srednjem veku na Slovenskem 365

VOJE Ignacij:
Položaj učiteljev v srednjeveškem Dubrovniku 379

DOLINAR France Martin:
Razmerje med cerkveno oblastjo Ogleja in posvetno oblastjo cerkvenih knezov
v današnjem slovenskem prostoru v srednjem veku 389

ŠIFRER Marjeta:
Prebivalstvo besniške doline skozi matične knjige –
rojstva, poroke in smrti v 2. polovici 19. stoletja 401

STIPLOVŠEK Miroslav:
Banski svet Dravske banovine 1930–1941,
naslednik »deželnega zbora in oblastnih samouprav«..... 417

BOŽIČ Maja:
Od tujca do Nemca z migracijskim ozadjem 439

IVANEC Staša:
Odnos Romov do zgodovine 453

**UČNI NAČRTI, UČBENIKI, PRIROČNIKI IN DRUGO GRADIVO
ZA PREDMET ZGODOVINA (1945–2010)** 483

TRŠKAN Danijela:
Pregled učnih načrtov za predmet zgodovina od leta 1945 do leta 2010 485

TRŠKAN Danijela:
Pregled zgodovinskih učbenikov za osnovne in srednje šole
od leta 1945 do leta 2010 493

TRŠKAN Danijela:
Pregled priročnikov za učitelje zgodovine
v osnovnih in srednjih šolah od leta 1955 do leta 2010 499

TRŠKAN Danijela:
Pregled atlasov in delovnih zvezkov za zgodovino
v osnovnih in srednjih šolah od leta 1965 do leta 2010 513

PODATKI O AVTORJIH 519

STVARNO KAZALO 521

IMENSKO KAZALO 523

UVODNA BESEDA

19. številka zbirke Historia v letu 2011 je nastala v počastitev jubileja, 80. letnice rojstva dr. Štefana Trojarja, zgodovinarja in pedagoga, ki je deloval na Filozofski fakulteti v Ljubljani od leta 1976 do leta 2002. Dr. Štefan Trojar je bil široko razgledan univerzitetni učitelj, v predmet Metodika pouka zgodovine pa je vnesel več novosti, in sicer aktivne metode, individualizacijo in skupinsko delo v seminarju. Veliko pozornost je posvečal praktičnim vajam študentov, tako da so študentje zgodovine pridobili v 80. in 90. letih 20. stoletja dobro podlago za uspešno delo v pedagoškem poklicu. Svoje bogate pedagoške izkušnje iz srednješolskega poučevanja, ravno tako pa tudi pedagoško znanje in znanje različnih evropskih šolskih sistemov (Kanada, Nemčija idr.) je v obdobju 25 let uspešno prenašal na študente – bodoče učitelje zgodovine v osnovnih in srednjih šolah na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Poleg pedagoškega dela je njegov prispevek še posebej pomemben pri razvoju pouka zgodovine oz. t.i. metodike pouka zgodovine, saj je s številnimi članki in prispevki, sodelovanjem pri pisanju ali recenzijami zgodovinskih učil omogočil znanstveno-teoretičen in praktičen pristop pri didaktiki (metodiki pouka) zgodovine, zlasti v 90. letih prejšnjega stoletja.

Tako v uvodnem delu predstavljamo njegov življenjepis s poudarkom na strokovno-znanstvenem področju iz metodike pouka zgodovine ter njegovo osebno bibliografijo od leta 1966 do leta 2008 (monografije in druga dela, članke, sekundarno avtorstvo, recenzije gradiv in referate). Dr. Ljubica Šuligoj pa dodaja nekaj spominov in razmišljanj o Štefanu Trojarju, saj je bil njen študijski kolega in strokovni sodelavec.

V glavnem delu je 29 prispevkov, ki so jih napisali zgodovinarji, doktorji in magistri, ki so zaključili doktorski ali magistrski študij s področja didaktike zgodovine ter tudi mladi doktoranti in magistranti s področja zgodovine. Njihove prispevke sem kot urednica razvrstila v štiri vsebinske sklope, in sicer v Razvoj metodike in didaktike zgodovine; Preučevanje pouka zgodovine, učnih načrtov in učbenikov za zgodovino; Sodobni pristopi k pouku zgodovine; Izbrane zgodovinske teme.

Pri sklopu Razvoj metodike in didaktike zgodovine (3 prispevki) dr. Danijela Trškan predstavi predmet Metodika pouka zgodovine na Filozofski fakulteti v Ljubljani od leta 1952 do leta 2002. Nosilca in izvajalca tega predmeta sta bila v tem času Bogo Stupan in dr. Štefan Trojar. Opiše tudi predmet Didaktika zgodovine, ki se je nadaljeval na Filozofski fakulteti v Ljubljani od leta 2002 naprej. Borut Zidar (doktorant) predstavi koncept zgodovinske kulture, ki se je razvil v okviru zahodno-nemške didaktike zgodovine in lahko pripravlja učence na razumevanje zgodovinske kulture širšega okolja.

Pri sklopu Preučevanje pouka zgodovine, učnih načrtov in učbenikov za zgodovino (9 prispevkov) se več avtorjev ukvarja s preučevanjem učnih načrtov. Dr. Monika Govekar-Okoliš ugotavlja v učnih načrtih koncept nacionalne vzgoje v srednjih šolah na Slovenskem v 2. polovici 19. stoletja; mag. Vilma Brodnik primerja naloge pouka zgodovine, ki jih lahko razberemo iz splošnih ciljev v učnih načrtih za gimnazije od leta 1849 do leta 2008; dr. Bojan Balkovec ugotavlja majhno prisotnost makedonske zgodovine v slovenskih učnih načrtih od leta 1918 dalje, dr. Danijela Trškan ugotavlja prisotnost lokalne zgodovine v srednješolskih učnih načrtih za zgodovino od leta 1945 do leta 2010, dr. Dragan Potočnik pa predstavlja prisotnost zgodovine Afrike v sodobnih učnih načrtih za osnovno in srednjo šolo ter podaja primer učbeniškega besedila za afriško zgodovino. Dr. Valerija Bernik se posveča poglobljeni vsebinski in metodološki primerjavi slovenskih in

tujih osnovnošolskih učbenikov. Njene ugotovitve so lahko dragocen pripomoček piscem sodobnih učbenikov zgodovine. O vlogi in možnosti uporabe lokalne zgodovine v srednješolskih učbenikih piše dr. Danijela Trškan, Mojca Kukanja-Gabrijelčič (doktorantka) pa ugotavlja premajhno vlogo lokalne zgodovine pri drugih družboslovnih predmetih v osnovni šoli in gimnaziji.

Pri sklopu Sodobni pristopi k pouku zgodovine (10 prispevkov) mag. Erika Rustja predstavi definicije in razvoj človekovih pravic do 18. stoletja ter izpostavi pomen vzgoje in izobraževanja za človekove pravice pri pouku zgodovine. Mag. Jernej Jakelj izpostavlja medpredmetne povezave z zgodovino, ki so možne pri sociološki temi Identiteta in kultura. Možne vsebinske povezave oz. prepletanja učnih veščin, vrednot/odnosov med predmetom zgodovina in predmetom državljanska in domovinska vzgoja ter etika pa opisuje mag. Pavla Karba. Mag. Tomaž Weber, avtor številnih učbenikov, delovnih zvezkov, atlasov in priročnikov za zgodovino pa poudarja vlogo in pomen zgodovinske karte in zgodovinske slike pri pouku zgodovine ter opiše uporabo prvih grafoskopskih projektorjev in prostorskih zgodovinskih prosojnic v Sloveniji ter izpostavlja pravilnost izrabe vizualnega gradiva pri sodobnem pouku zgodovine. Mag. Jurij Žagar nadaljuje z vlogo gibljiv slik oz. filmov ter njihovi uporabi v gimnazijah, mag. Andreja Polanšek opiše in ovrednoti metodo igre vlog po fazah, dr. Danijela Trškan pa predstavi klasične zapise učne snovi, učno-delovne liste in različne grafične zapise, ki se lahko uporabijo pri predmetu zgodovina. Mag. Matija Mitja Štih analizira samovrednotenje učitelja (anketiranje, pogovor, refleksija, opazovanje pouka, samoocenjevanje ...), ki je eden od načinov za spodbujanje profesionalnega in osebnostnega razvoja sodobnih učiteljev. Mag. Stane Berzelak podaja lastno razmišljanje o vlogi zgodovine, učnih načrtov in pouka zgodovine v zadnjih dvajsetih letih, mag. Jelka Razpotnik pa prikaže pomen tematskega pristopa v novih učnih načrtih gimnazije iz leta 2008 ter nove pristope pri pouku zgodovine s pomočjo interneta in interaktivnih tabel.

Pri sklopu Izbrane zgodovinske teme je objavljeno 7 prispevkov, ki so jih pripravili priznani strokovnjaki-zgodovinarji in mladi zgodovinarji ter so zanimivi za učitelje zgodovine, saj obravnavajo različne tematike, od šolstva, cerkve, prebivalstva, politike do sodobnih migracij in Romov. Tako dr. Peter Štih prikaže glavne značilnosti izobraževanja in šolstva v srednjem veku na Slovenskem, kjer izpostavi, da so šele od konca 12. stoletja izpričane prve šole z možnostjo pridobitve osnovnih znanj, medtem ko je bilo treba iti študirat v tujino za pridobitev višje izobrazbe. Dr. Ignacij Voje opisuje vlogo in položaj dubrovniških učiteljev ter značilnosti osnovnošolskega in srednješolskega pouka, kjer izpostavi tudi posebno slovansko šolo. Dr. France Martin Dolinar opisuje razmerje med cerkveno oblastjo Ogleja in posvetno oblastjo cerkvenih knezov v današnjem slovenskem prostoru v srednjem veku, kjer izpostavi urejanje cerkvene organizacije in predstavi večje svetne in cerkvene zemljiške posestnike ter meniške redove. Mag. Marjeta Šifrer je pripravila zanimivo raziskavo, kjer je zbrala podatke o številu rojstev, imenih novorojencev in času rojstev; podatke o številu porok, o času poroke in o starosti ženinov in nevest ter podatke o številu umrlih moških in žensk ter o starosti umrlih v besniški župniji v 2. polovici 19. stoletja. Dr. Miroslav Stiplovšek je pripravil daljši pregled opisa delovanja, nalog in vloge banskega sveta Dravske banovine (1930–1941), ki je v drugi polovici tridesetih let s privilegiji vladne stranke že precej avtonomno izvajal različne naloge (gospodarsko-socialne, prosvetno-kulturne idr.), ki so bile pomembne za napredek takratne Slovenije. Mlada zgodovinarka Maja Božič se posveti tujcem, beguncem, izgnancem in azilantom, ki so po drugi svetovni vojni prihajali v Nemčijo iz različnih držav, zlasti iz Turčije. V prispevku primerja in ovrednoti različne zakone o tujcih in priseljevanju, ki jih je ZRN sprejela v obdobju od leta 1965 do leta 2005. Staša Ivanec (doktorantka) opiše zgodovino Romov, s poudarkom na obdobju njihovega preganjanja, ki je v najhujši obliki potekalo v

času druge svetovne vojne ter njihov vsakdanji način življenja, odnose med Romi in Neromi ter romsko identiteto. Predstavi tudi dokumente in študije o Romih, današnje stanje in probleme Romov v posameznih evropskih državah ter njihovo delovanje v Sloveniji.

V zaključnem delu pa so dodani še štirje pregledi oz. seznami učnih načrtov za predmet zgodovina, zgodovinskih učbenikov za osnovne in srednje šole, priročnikov za učitelje zgodovine ter atlasov in delovnih zvezkov za zgodovino v osnovnih in srednjih šolah, ki so izšli v obdobju od leta 1945 do leta 2010, kar bo prav prišlo bodočim raziskovalcem pouka zgodovine v preteklosti.

Zbornik ima tudi podatke o 25 avtorjih, ki so napisali prispevke. Imensko kazalo vsebuje vse omenjene avtorje v tem zborniku, ki so napisali učbenike, priročnike, delovne zvezke, atlase in drugo gradivo za predmet zgodovina ter stvarno kazalo z osnovnimi didaktičnimi izrazi.

Vsi prispevki (skupaj 36) imajo izvleček in ključne besede v slovenskem in angleškem jeziku. Vsak prispevek ima lastno poenoteno uporabo opomb ali referenc ter navajanje virov in literature v seznamu, kar kaže na pestrost različnih stilov. V prispevkih oz. v celotnem zborniku se moška oblika, npr. učenec, dijak, študent, učitelj, učenci, dijaki, študentje, učitelji, avtorji, pisci itd., nanaša tudi na ženski spol.

Zbornik je namenjen predvsem študentom zgodovine, učiteljem zgodovine v osnovnih in srednjih šolah, pedagoškim delavcev, zgodovinarjem, piscem učnih načrtov in učbenikov ter tudi drugim, ki jih zanima pouk zgodovine in zgodovina.

Zbornik se bo lahko uporabljal kot referenčno delo za posebno področje zgodovine oz. dopolnilno gradivo za univerzitetni študij specialne didaktike pouka zgodovine. Zbornik predstavlja razvoj metodike oz. didaktike zgodovine ter je prvi metodično-didaktični zbornik za didaktiko zgodovine, ki je izšel v samostojni Sloveniji.

Kot urednica zbornika se zahvaljujem vsem avtorjem prispevkov, ki so se odzvali povabilu ter vsem bodočim uporabnikom, ki bodo uporabljali strokovno-znanstvena spoznanja s področja didaktike zgodovine oz. pouka zgodovine. Skupaj bomo tako prispevali h kakovostnem načrtovanju in izvajanju pouka zgodovine v 21. stoletju.

dr. Danijela Trškan

ŠTEFAN TROJAR

Biografija dr. Štefana Trojarja

Bibliografija dr. Štefana Trojarja od leta 1966 do leta 2008

Nekaj spominskih utrinkov in razmišljanj ob 80-letnici dr. Štefana Trojarja

DANIJELA TRŠKAN

BIOGRAFIJA DR. ŠTEFANA TROJARJA

DR. ŠTEFAN TROJAR – BIOGRAPHY

Izvleček

Prispevek predstavlja življenjepis Štefana Trojarja, ki je razdeljen po obdobjih, in sicer od leta 1931 do leta 1956 (šolanje), od leta 1956 do leta 1977 (profesor zgodovine in drugih predmetov na srednjih šolah), od leta 1977 do leta 2002 (delo na Filozofski fakulteti v Ljubljani, s poudarkom na strokovno-znanstvenem področju iz metodike pouka zgodovine) in od leta 2002 naprej (upokojitev).

Ključne besede: profesor zgodovine, gimnazija, ekonomska srednja šola, izredni profesor, metodika pouka zgodovine, Filozofska fakulteta.

Abstract

The contribution presents the biography of Štefan Trojar, which is divided into periods, from 1931 to 1956 (his education), from 1956 to 1977 (when he was a teacher of History and other subjects at various secondary schools), from 1977 to 2002 (when he worked at the Faculty of Arts in Ljubljana, concentrating on the professional and scientific area of Methodology of History Teaching) and after 2002 (his retirement).

Keywords: history teacher, general secondary school, secondary school of economics, associate professor, Methodology of History Teaching, Faculty of Arts.

BIOGRAFIJA DR. ŠTEFANA TROJARJA

Iz biografskega leksikona: *»Trojar, Štefan (Ce, 19. 9. 1931), zgodovinar. 1955 je dipl., 1990 dokt. na FF v Lj. Poučeval je na srednjih šolah v Ajdovščini, NGo in Lj. 1977–98 je na lj. FF predaval metodiko pouka zgodovine, od 1996 kot izr. prof. Pisal je o didaktiki pouka zgodovine, je soavtor dveh učbenikov za srednje šole. 1992–98 je bil glavni ur. Zgodovina v šoli. – DELO: Sodobni pogledi na pouk zgodovine, 1993.«*[1]

Obdobje šolanja (1931–1956)

Štefan Trojar je bil rojen v Celju (javni bolnici) 19. septembra 1931. Njegov oče je bil Štefan Trojar, železniški uradnik v Velenju, mati pa Ivana (roj. Šinkovec), otroška vzgojiteljica. Imel je še dva brata: Janeza in Tomaža. Osnovno šolo je končal v Velenju. V času druge svetovne vojne na Slovenskem je okupator očeta prisilno premestil v Nemčijo (Thüringen), mater pa je odpustil iz službe. Tri razrede nižje gimnazije je zaključil v Celju, 4. razred pa na nižji gimnaziji v Šoštanju. Po preselitvi na Jesenice leta 1946 je tam obiskoval višje razrede gimnazije in jih dokončal z maturo leta 1950. Od leta 1945 je bil član USAOJ-a.[2] Sodeloval je na treh mladinskih delovnih brigadah: leta 1949 na izgradnji Autoputa, leta 1950 na izgradnji študentskega naselja in leta 1951 v študentski brigadi v Zenici. Po maturi se je leta 1950 vpisal na Filozofsko fakulteto oz. takratno Prirodoslovno matematično fakulteto v Ljubljani na enopredmetni študij zgodovine. Na fakulteti je bil član Zveze študenta ter tudi nekaj let odbornik združenja zgodovinarjev.

Študentje in profesorji oddelka za zgodovino leta 1952; Štefan Trojar stoji v četrti vrsti in je peti z leve strani.[3]

1 Osebnosti: veliki slovenski biografski leksikon. (2008). Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 1202.

2 USAOJ: Ujedinjeni savez antifašističke omladine Jugoslavije.

3 Interni fotografski arhiv oddelka za zgodovino Filozofske fakultete: stenska slika. Fotografija je tudi objavljena v: Oddelek za zgodovino: 1920–2000 ob osemdesetletnici. (2000). Ljubljana: Oddelek za zgodovino Filozofske fakultete.

Diplomiral je 22. septembra 1955 iz obče zgodovine. Univerza v Ljubljani mu je s tem priznala fakultetno izobrazbo in podelila akademski naslov 'diplomirani filozof'. Od 1. oktobra 1955 je služil enoletni vojaški rok na šoli za rezervne oficirje PA artilerije v Zadru.

Obdobje poučevanja na srednjih šolah (1956–1976)

V šolskem letu 1956/57 se je zaposlil kot profesor zgodovine na gimnaziji v Ajdovščini. Od šolskega leta 1958/59 do šolskega leta 1963/64 je poučeval zgodovino, gospodarski zemljepis in politično ekonomijo na Ekonomski srednji šoli v Ajdovščini. Strokovni izpit za naziv profesorja srednje šole iz zgodovine kot strokovnega predmeta je opravil 19. 5. 1960 »po predpisih Pravilnika o pripravniški službi, strokovnih izpitih in tečajih za uslužbence prosvetno-znanstvene stroke (Ur. l. FLRJ št. 29-291/51) in po Navodilih za opravljanje teh izpitov (Objave SPK vlade LRS št. 4/55).«[4]

Iz ocene učnega osebja je razvidno, da se je Štefan Trojar kot profesor vestno pripravljal in dobro povezoval organizacijo učnega in vzgojnega dela, v razredu je vzdrževal primerno delovno disciplino, do mladine je imel primeren odnos, bil je avtoritativen, a primerno strog. Vseskozi se je zanimal za razvoj zgodovinske znanosti ter spremljal razvoj pedagoške znanosti. Prizadeval si je izboljšati svoje učno in vzgojno delo.[5] Bil je prizadeven in vesten pri uresničevanju predmetnika in učnega načrta. Bil je discipliniran in požrtvovalen član zbora.[6] Strokovno in pedagoško se je stalno izpopolnjeval ter se udeleževal zborovanj slovenskih zgodovinarjev in drugih strokovnih simpozijev.

V Ajdovščini je leta 1958 vstopil v Zvezo komunistov in aktivno politično sodeloval. Bil je član občinskega komiteja, predsednik sindikata prosvetnih delavcev, član več svetov pri občinski skupščini Ajdovščina.

Leta 1959 se je poročil z Jožefo Sever, profesorico slovenskega jezika, leta 1963 pa se je jima je rodila hčerka Alenka.

Štefan Trojar v 60. letih[7]

Leta 1964 se je z družino preselil v Novo Gorico. Tam se je zaposlil na gimnaziji v Novi Gorici, kjer je od šolskega leta 1964/65 do 12. 11. 1972 poučeval poleg zgodovine tudi sociologijo in filozofijo. Na gimnaziji je bil mentor marksističnega krožka. Poučeval pa je tudi na drugih srednjih šolah (ekonomska, trgovska, šola za zdravstvene delavce) in na seminarjih za politično usposabljanje komunistov. Kot profesor je moral podati tudi

4 Interno arhivsko gradivo Filozofske fakultete: personalna mapa Štefana Trojarja.

5 Interno arhivsko gradivo Filozofske fakultete: personalna mapa Štefana Trojarja: Iz vprašalne pole za ocenitev učnega in vzgojnega osebja za šolsko leto 1959/60, Ekonomska srednja šola.

6 Interno arhivsko gradivo Filozofske fakultete: personalna mapa Štefana Trojarja: Iz vprašalne pole za ocenitev učnega in vzgojnega osebja za šolsko leto 1960/61, Ekonomska srednja šola.

7 Interno arhivsko gradivo Filozofske fakultete: personalna mapa Štefana Trojarja: Personalni list s pričetkom v letu 1961.

slovesno izjavo: »Izjavljam, da se bom pri svojem delu držal ustave in zakonov, da bom kot delavec vestno opravljal delo in si prizadeval prispevati k uresničevanju načel in h krepitvi socialističnega reda Socialistične federativne republike Jugoslavije«.[8]

Tudi v Novi Gorici je bil politično aktiven, saj je bil član občinskega komiteja, predsednik sveta gimnazije, član sveta zavoda za prosvetno-pedagoško službo, član raznih svetov pri občinski skupščini in aktiven tudi v raznih družbeno-političnih organizacijah. V letih 1965 in 1969 je bil poslanec kulturno prosvetnega zbora Skupščine SR Slovenije. Za aktivno družbenopolitično delovanje je bil 12. oktobra 1968 odlikovan z »ordenom dela s srebrnim vencem«.

Leta 1972 se je z družino preselil v Ljubljano (Pod topoli 61), saj je dobil zaposlitev kot profesor zgodovine na Gimnaziji Vida Janežič Poljane. Na gimnaziji je poučeval od šolskega leta 1972/73 do šolskega leta 1976/77, kjer je vodil tudi marksistični krožek. Deloval je v raznih samoupravnih organih gimnazije, bil je sekretar Osnovne organizacije ZK na šoli, delegat občinskega sindikata za šolstvo. Sodeloval je pri raznih vprašanjih s področja pouka zgodovine z Zavodom za šolstvo SR Slovenije.

Skupaj z Brankom Božičem je napisal učbenik Zgodovina za tehniške šole, ki je izšel leta 1972 pri DZS in je imel več ponatisov. Učbenik je bil zasnovan na skupnem učnem načrtu zgodovine v raznih vrstah srednjih tehniških šol v SR Sloveniji, ki so imele 4-letne programe šolanja. Poleg tega je napisal tudi dva poljudnoznanstvena prispevka o prvih primorskih čitalnicah in taborskem gibanju na Primorskem, ki sta izšla v Goriških srečanjih leta 1966 in 1967.

V 20 letih poučevanja in dela v srednjih šolah se je seznanil z značilnostmi učnih načrtov, metodičnimi možnostmi in problemi pedagoške prakse, kot tudi z vlogo in uporabnostjo raznovrstnih učnih sredstev. Ravno tako je pridobil izkušnje pri delu z zgodovinskimi in drugimi krožki ter andragoške izkušnje, poglabljal znanje preko individualnega študija zgodovinske znanosti in drugih družbenih ved.[9]

Obdobje zaposlitve na Filozofski fakulteti v Ljubljani (1976–2002)

Obdobje v Socialistični Republiki Sloveniji (1976–1991)

Štefan Trojar je še kot profesor na Gimnaziji Poljane pogodbeno začel predavati (dve uri tedensko) in opravljati izpite za predmet metodika pouka zgodovine na oddelku za zgodovino na Filozofski fakulteti v študijskem letu 1976/1977, ko je nasledil Boga Stupana.[10]

Fakultetni svet Filozofske fakultete je na seji 11. maja 1977 izvolil Štefana Trojarja v naziv profesorja višje šole za metodiko pouka zaradi »dolgoletnih praktičnih izkušenj, uspešnega pedagoškega in strokovnega delovanja ter družbenopolitične aktivnosti.«[11] »Ves čas službovanja na raznih srednjih šolah od leta 1956 dalje se je prizadeval za strokovno in pedagoško izpopolnjevanje, se poglabljal zlasti v metodiko zgodovinskega pouka in v praksi uresničeval sodobna metodična načela. /.../ Odlikuje ga vrsta karakternih

8 Interno arhivsko gradivo Filozofske fakultete: personalna mapa Štefana Trojarja: Slovesna izjava, ki jo je dal Štefan Trojar v Novi Gorici, 15. januarja 1967.

9 Interno arhivsko gradivo Filozofske fakultete: personalna mapa Štefana Trojarja: Iz prošnje za ponovno izvolitev v naziv višji predavatelj, 6. 2. 1982.

10 Bogo Stupan je v študijskem letu 1976/77 še vedno organiziral nastope in imel izpite za študente, ki so pri njem poslušali predavanja iz metodike pouka zgodovine. Poročilo o delu Filozofske fakultete v Ljubljani v študijskem letu 1976/77. (1978). Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 90.

11 Interno arhivsko gradivo Filozofske fakultete: personalna mapa Štefana Trojarja: Iz poročila strokovne komisije ob nazivu profesorja višje šole za metodiko pouka zgodovine Štefana Trojarja 18. 10. 1976.

potez in je v pedagoški ter družbeni dejavnosti uspešen prav zavoljo svoje umirjene preudarnosti, iskrenega tovarištva, vztrajnosti pri delu in zaupanja, ki ga vzbuja.«[12]

Štefan Trojar v 70. letih[13]

Na oddelku za zgodovino Filozofske fakultete se je zaposlil 1. 9. 1977. Na tem delovnem mestu si je prizadeval »za takšen sistem študija metodike, da bi bil vzpostavljen čimbolj naraven most od metodične teorije preko seminarskih vaj, hospitacij, skupinskih analiz hospitacij k praktičnim nastopom v razredu.«[14] V predmet je vnašal sodobna didaktična spoznanja, takratne didaktične teorije z metodičnimi možnostmi na podlagi lastnih pedagoških izkušenj. Zato je organiziral metodiko pouka zgodovine »v duhu sodobne visoke šolske didaktike in vnesel vanj več aktivnih metod, individualizacijo in skupinsko delo v seminarju. Te metode in oblike dela, ter skupine analize hospitacij, predpriprave za praktični nastop so pokazale primerne rezultate pri nastopu študentov v razredu.«[15] Štefan Trojar je veliko pozornost posvečal praktičnim vajam študentov, zlasti hospitacijam, obveznim pripravam za praktični nastop in nastopu v razredu, tako da so študentje zgodovine na ta način pridobili v 70. letih 20. stoletja dobro podlago za uspešno delo v pedagoškem poklicu. Uspel je organizirati tudi hospitacijsko mrežo ljubljanskih osnovnih in srednjih šol[16] z izkušenimi učitelji zgodovine.

Glede na razpoložljiva sredstva si je v tem času prizadeval za nabavo didaktično-metodične literature in učnih sredstev za metodiko pouka zgodovine na oddelku za zgodovino, poglabljal znanje zgodovine in še posebej znanje iz zgodovinske didaktike in metodike.

V študijskem letu 1979/80 je začel izvajati študij metodike pouka zgodovine tudi na III. stopnji, saj so bili v programu zajeti tudi pedagoški predmeti.

Ponovno je bil izvoljen v naziv višjega predavatelja za metodiko pouka zgodovine 20. oktobra 1982, saj je pridobil pozitivno mnenje strokovne komisije in študentov.

Na oddelku za zgodovino je bil sekretar Zveze komunistov, član koordinacije ZK Filozofske fakultete, član različnih komisij na Filozofski fakulteti (član komisije za andragoško in pedagoško izobraževanje na FF oz. v svetu Centra za pedagoško usposabljanje in Centra za študij ob delu), predsednik komiteja za SLO (slovensko ljudsko obrambo) na Filozofski fakulteti.

---

12 Interno arhivsko gradivo Filozofske fakultete: personalna mapa Štefana Trojarja: Iz predloga Kadrovskega odbora Filozofske fakultete, 14. 11. 1976 za izvolitev Štefana Trojarja v naziv profesorja višje šole za metodiko pouka zgodovine.

13 Interni fotografski arhiv oddelka za zgodovino Filozofske fakultete.

14 Interno arhivsko gradivo Filozofske fakultete: personalna mapa Štefana Trojarja: Iz življenjepisa Štefana Trojarja, 6. 2. 1982.

15 Interno arhivsko gradivo Filozofske fakultete: personalna mapa Štefana Trojarja: Iz prošnje Štefana Trojarja za ponovno izvolitev v naziv višji predavatelj, 6. 2. 1982.

16 Interno arhivsko gradivo Filozofske fakultete: personalna mapa Štefana Trojarja: Iz strokovnega poročila strokovne komisije FF Univerze Edvarda Kardelja v Ljubljani, 4. 5. 1982.

Sodeloval je pri permanentnem pedagoškem usposabljanju učiteljev zgodovine v raznih regijah Slovenije in z Zavodom za šolstvo SRS (član predmetne skupine za zgodovino, v komisijah za učne načrte, recenzije učbenikov, svetovanje pri pisanju učbenikov, v komisiji za oblikovanje vzgojno-izobraževalnih programov v usmerjenem izobraževanju, pri izdelavi učnega načrta v okviru Skupnih vzgojnoizobrazbenih osnov – SVIO za predmet zgodovina 1986, pri njegovi evalvaciji in prenovi, pri prenovi učnega načrta zgodovine v osnovni šoli 1984, pri pripravi kataloga znanja za zaključni izpit iz družboslovno-jezikovne dejavnosti 1990 itd.). Na sestankih regionalnih aktivov učiteljev zgodovine in na različnih šolah je predaval o raznih metodičnih vprašanjih, predstavljal nove učne načrte in učbenike itd.

Bil je tudi namestnik vodje delegacije Krajevne Skupnosti Murgle v Ljubljani.

Bil je član odbora Zveze zgodovinskih društev Slovenije in predsednik šolske sekcije pri Zgodovinskem društvu za Slovenijo. Udeležil se je zborovanj slovenskih zgodovinarjev in pripravil referate o raznih didaktično-metodičnih vprašanjih pouka zgodovine (problematika učil in vloga učbenika v okviru učnega kompleta leta 1982, obravnavanje gospodarsko-socialnih vsebin leta 1978, zasnovanost pouka zgodovine v usmerjenem izobraževanju leta 1980, primerjava učnih načrtov za osnovno in srednjo šolo leta 1984, zasnova zgodovinskih tem leta 1986 idr.). V teh referatih je opozoril na pomembnost gospodarske tematike pri družboslovnih predmetih, še posebej v 3. in 4. letniku usmerjenega izobraževanja s poudarkom na usmeritvi v domačo zgodovino. Zavzemal se je za povečanje samostojnosti učencev tudi s pomočjo učbenikov, kjer je izpostavil nemške delovne učbenike zgodovine. Pri učnih načrtih za zgodovino pa je opozoril na zgoščenost tem ter predlagal vzorčni sistem in problemsko zasnovo tem. Referati so bili objavljeni v Zgodovinskem časopisu.

Redno se je udeleževal tudi jugoslovanskih simpozijev o pouku zgodovine in pripravil referate o raznih vprašanjih pouka zgodovine (zgodovinski viri, umetniški film, delovni učbeniki zgodovine, dosežki v metodiki pouka zgodovine v zahodni Evropi). V teh referatih je predstavil uporabnost različnih zgodovinskih virov, publikacij pri pouku zgodovine ter vpliv ameriškega integralnega predmeta družboslovje na evropske države, prvi je opozoril na probleme pri snovanju učnih načrtov zgodovine, na sisteme natančne tematizacije in izbora učne snovi. Referati so bili tudi objavljeni v jugoslovanski reviji z naslovom Nastava povijesti – Pouk zgodovine, ki je izhajala v Zagrebu pri Školski knjigi in v reviji Vzgoja in izobraževanje.

Pisal je tudi ocene oz. recenzije zbornikov Slovensko morje in zaledje, Goriški letnik, Idrijski razgledi v reviji Primorska srečanja.

Bil je recenzent srednješolskih učbenikov zgodovine v 1. in 2. letniku usmerjenega izobraževanja in učbenikov za družbo in socialistično moralo v 7. in 8. razredu osnovne šole.

Leta 1979 je sodeloval pri izdaji leksikona Družboslovje, kjer je napisal 215 gesel zgodovinske stroke. Ta gesla so označena v leksikonu z 'zgodovina' in so po abecednem sistemu uvrščena med gesla drugih strok (npr. absolutizem, ban, antika, beograjski mir, četništvo, desetina, fara, germanizacija, imperij, luteranstvo, monarh, personalna unija, stoletna vojna itd.).

Leta 1984 je v soavtorstvu z Marijo Kremenšek napisal polovico učbenika Zgodovina 4, ki je bil namenjen učencem 4. letnika srednjega usmerjenega izobraževanja v družboslovno-jezikovnih, pedagoških in kulturoloških programih. Zasnovan je bil tako, da je usmerjal učence z napotki k delu z zgodovinskimi viri in literaturo, omogočal pa je tudi izbor učnih tem in problemov glede na specifičnost posameznih programov družboslovnih smeri.[17]

Preko seminarjev in aktivov je vzpostavljal tudi stik z učitelji zgodovine z namenom,

17 Interno arhivsko gradivo Filozofske fakultete: personalna mapa Štefana Trojarja: Iz bibliografije Štefana Trojarja, 23. 12. 1990.

da bi spoznal njihove izkušnje in jim posredoval spoznanja moderne didaktike in metodike. Sodeloval je v komisiji za strokovne izpite srednješolskih učiteljev zgodovine in preverjal njihovo metodično usposobljenost. Sodeloval je tudi v komisiji zgodovinskih krožkov na osnovnih šolah v Sloveniji v organizaciji Zveze prijateljev mladine. Komisija je načrtovala teme raziskovalnih nalog, organizirala metodološke seminarje za mentorje krožkov in pregledovala in ocenjevala naloge.[18]

Didaktične novosti in učno tehnologijo je spremljal z obiski mednarodnega sejma učil – Didacte (npr. 1985, 1986, 1988, 1989, 1990). Redno in aktivno je sodeloval v pedagoških delavnicah, ki jih je organiziral Center za pedagoško usposabljanje na Filozofski fakulteti za metodike in učitelje-mentorje (1986, 1987, 1989, 1990). Navezal je strokovne stike z avstrijskimi pedagogi in zgodovinarji. Udeležil se je tudi raznih strokovnih posvetov z avstrijskimi pedagogi v Ljubljani, v letu 1983 pa je s skupino ljubljanskih pedagogov obiskal Filozofsko fakulteto v Celovcu ter spoznal tamkajšnjo organizacijo in metode pedagoškega usposabljanja avstrijskih študentov.[19]

Prizadeval se je tudi, da se je knjižnica na oddelku za zgodovino obogatila z najsodobnejšo evropsko specialno didaktično literaturo in z modernimi učbeniki za pouk zgodovine. Spremljal je zahodnonemške didaktične koncepte, preko vzhodnonemških in sovjetskih metodičnih revij, učbenikov in druge didaktične literature pa je sledil didaktičnim konceptom v vzhodni Evropi.[20]

Pripravljati je začel magistrsko delo pod mentorstvom dr. Franceta Strmčnika z naslovom Didaktično-metodična analiza in operacionalizacija smotrov učnega načrta za zgodovino v SVIO ter zasnova delovnega učbenika, ki jo je potem nadgradil in izdelal doktorsko disertacijo z naslovom Metodološke in didaktične strukture učnega načrta zgodovine v skupnih vzgojnoizobraževalnih osnovah in njihov vpliv na zasnovo in potek pouka. Disertacijo je uspešno zagovarjal 17. oktobra 1990 na Filozofski fakulteti v Ljubljani pred komisijo, ki so jo sestavljali red. prof. dr. France Strmčnik, red. prof. dr. Ignacij Voje in red. prof. dr. Barica Marentič-Požarnik. S tem je pridobil pravico do promocije za doktorja pedagoških znanosti (metodika zgodovinskega pouka), ki je bila 12. marca 1991. Štefan Trojar je tako postal prvi doktor pedagoških znanosti s tematiko o metodiki pouka zgodovine oz. prvi akademsko izobražen strokovnjak na tem področju. V doktorski disertaciji je prikazal nastanek in razvoj evropskega znanstvenega preučevanja metodike pouka zgodovine v 19. in 20. stoletju, vlogo svetovnih zgodovinskih sprememb ob koncu 19. in v začetku 20. stoletja za strukturo družboslovnih učnih predmetov, metodološko in vsebinsko analiziral in ovrednotil strukturo srednješolskega učnega načrta za pouk zgodovine, zlasti notranjo sistematizacijo zgodovinskih vsebinskih poglavij, korelacijske vezi med njimi ter povezave z drugimi družboslovnimi učnimi vsebinami v obstoječih učnih načrtih.[21] »Posebno teoretsko pozornost namenja avtor vlogi sodobne zgodovine, njeni problematizaciji in tematizaciji ter specifičnosti z vidika skustvenega podoživljanja in aktualnosti za mladino. Zavzema se za bolj jasno razmejene, vendar interdisciplinarne odnose z drugimi družboslovnimi učnimi predmeti na didaktičnih poljih sodobne zgodovine. Štefan Trojar je z dizertacijo bistveno obogatil didaktično teorijo pouka zgodovine in ponudil vrsto spoznanj in predlogov za izboljšanje pouka zgodovine.«[22]

18 Interno arhivsko gradivo Filozofske fakultete: personalna mapa Štefana Trojarja: Iz življenjepisa Štefana Trojarja, 10. 12. 1990.

19 Prav tam.

20 Interno arhivsko gradivo Filozofske fakultete: personalna mapa Štefana Trojarja: Iz življenjepisa Štefana Trojarja, 14. 3. 1996.

21 Interno arhivsko gradivo Filozofske fakultete: personalna mapa Štefana Trojarja: Iz strokovnega poročila, 13. 5. 1991.

22 Prav tam.

Kot višji predavatelj je imel nastopno predavanje z naslovom Didaktični sistemi pri izboru učne snovi v učnih načrtih za zgodovino za osnovne šole 6. decembra 1990 na oddelku za zgodovino Filozofske fakultete.

Obdobje v samostojni Sloveniji (1991–2002)

25. septembra 1991 je bil dr. Štefan Trojar izvoljen v naziv docent za predmet Metodika pouka zgodovine. Izvolitev je veljala do 24. 9. 1996. Študentsko mnenje je bilo, da je izvajal izredno kvalitetno pedagoško delo pri predmetu in kazal izredno pozitiven odnos do študentov, njihovih problemov in zahtev.[23] Njegovi objavljeni prispevki so kazali podkovanost v didaktično-metodičnih vprašanjih zgodovinskega pouka v osnovnih in srednjih šolah ter široko razgledanost, s katerim je prispeval k reformi zgodovinskega pouka v osnovnih in srednjih šolah.[24]

Pouk metodike pouka zgodovine je letno obiskovalo ok. 80 študentov zgodovine 3. oz. 4. letnika, ki so bili razvrščeni v dve študijski skupini. Predavanja in seminarske vaje so potekala skozi celo študijsko leto. Štefan Trojar je o svojem delu zapisal: »Študenti naj bi med učnim procesom spoznali značilnosti sodobnega aktivnega pouka. Razlaga je povezana s problemsko diskusijo in z elementi demonstracije itd. Študenti delajo pri nekaterih študijskih temah tudi samostojno (individualno ali skupinsko) s šolskimi dokumenti, zgodovinskimi učbeniki, atlasi ali drugimi učili itd. V zimskem semestru spoznajo didaktično zasnovanost pouka zgodovine, v poletnem semestru pa je pouk osredotočen na ožjo metodično problematiko. V zaključnem seminarskem delu tečaja iz metodike študenti vežbajo praktično kratkoročno načrtovanje učnih tem in učnih ur. Po pouku metodike v razredu opravijo študenti teoretski izpit. Za praktični del pouka, ki poteka na ljubljanskih šolah, so razporejeni v hospitacijske skupine (po 10–15). Praktični del pouka metodike je organiziran na ljubljanskih osnovnih in srednjih šolah pri kvalitetnih učiteljih zgodovine. Pedagogi-mentorji predstavijo študentom zgodovine metodično pestre in bogate učne ure. Pri vseh fazah praktičnega dela pouka metodike sem vedno prisoten. Prisostvujem vsem hospitacijskim uram in nato vodim analizo izvedenih ur v manjših debatnih skupinah (5–8 študentov). Študenti ocenjujejo metodično utemeljeno učni slog učiteljev mentorjev ter tako dobijo osnovne didaktične usmeritve za učne nastope v razredu, ki so tudi analizirani in ocenjeni.«[25]

Štefan Trojar je imel tudi strokovne metodične posvete ter izpite za študente ob delu. Kot docent metodike pouka zgodovine je bil mentor študentom, ki so pisali diplomska dela (skupaj 15 diplomskih del) in tistim, ki so študirali na podiplomski magistrski stopnji (Danijeli Trškan), bil je član komisije pri zagovoru magistrskih nalog Dragana Potočnika (1993), Staneta Berzelaka (1995) in mentor pri magistrski nalogi Danijele Trškan (zagovor leta 1996) ter mentor pri doktorski disertaciji Danijele Trškan (zagovor leta 2001).

Leta 1993 je izdal znanstveno monografijo z naslovom Sodobni pogledi na pouk zgodovine: reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih, kjer je strnil ugotovitve iz svoje doktorske disertacije. Predstavil je nemško zgodovinopisje v 19. stoletju in njegov vpliv na zasnovo šolske zgodovine; vpliv pedagogov na zasnovo pouka zgodovine

23 Interno arhivsko gradivo Filozofske fakultete: personalna mapa Štefana Trojarja: Iz študentskega mnenja 4. 4. 1992: Soglasje k podelitvi naslova docent.

24 Interno arhivsko gradivo Filozofske fakultete: personalna mapa Štefana Trojarja: Iz strokovnega poročila komisije, 13. 5. 1991.

25 Interno arhivsko gradivo Filozofske fakultete: personalna mapa Štefana Trojarja: Iz življenjepisa Štefana Trojarja, 14. 3. 1996.

v nemško-avstrijskem kulturnem prostoru ob koncu 19. stoletja in pouk zgodovine na avstrijskih gimnazijah na začetku 20. stoletja; vpliv zgodovinskih sprememb na prelomu 19. v 20. stoletje na strukturo družboslovnih učnih predmetov in reformne težnje pri družboslovnem pouku v ZDA na eni strani; na drugi strani pa je analiziral in ovrednotil zasnovo učnega načrta zgodovine za tehniške in strokovne srednje šole ter didaktično analiziral poglavja in tematsko strukturo v tem učnem načrtu.[26]

Didaktične novosti je spremljal tudi z obiskom frankfurtskega sejma knjig (npr. leta 1994). Z ameriško in angleško specialno didaktično literaturo o pouku zgodovine in družboslovja (Social Studies) se je podrobneje in sistematično seznanil v univerzitetni knjižnici Waterloo v Kanadi.[27]

Od leta 1993 je bil tudi aktiven član republiške maturitetne predmetne komisije za zgodovino, kjer je opravljal različne dejavnosti: operativiral je eno izmed ključnih tem za maturitetni katalog (1993), pripravil več priročnih gradiv iz testne metodologije ter sodeloval pri predavanjih, posvetih in v pedagoških delavnicah s srednješolskimi učitelji ob pripravah za izvedbo mature.[28]

Sodeloval je pri Zavodu RS za šolstvo pri prenovi učnega načrta v gimnazijah (1996). Napisal je recenzije oz. je recenziral številne učbenike za zgodovino v osnovni in srednji šoli, priročnike za učitelje, delovne zvezke za zgodovino, zbirke virov (20. stoletje v zgodovinskih virih, besedi in slikah) in šolski atlas. Imel je tudi referat o povezanosti zgodovine in geografije (1993, 1995), ki ga je objavil v reviji Geografija v šoli.

Od leta 1992 do leta 1998 je bil glavni urednik metodične revije Zgodovina v šoli, ki je izhajala trikrat do štirikrat letno. V tej reviji je objavil 18 člankov.

Udeleževal se je zborovanj slovenskih zgodovinarjev in imel leta 2000 tudi referat o novejših učbenikih za zgodovino.

Bil je član republiške komisije za učbenike in učila, ki je pregledovala vsa osnovna didaktična gradiva po nalogah slovenskega republiškega sveta za šolstvo.

11. decembra 1996 je bil izvoljen v naziv izredni profesor za metodiko pouka zgodovine. Izvolitev je veljala do 10. decembra 2001. Mnenje študentov je bilo, da so bila »njegova predavanja na zavidljivem strokovnem nivoju in polna primerov iz njegovih dolgoletnih pedagoških izkušenj,«[29] odnos do študentov pa izjemno korekten.[30] Iz njegovih rezultatov znanstvenega in pedagoškega dela je bilo razvidno, da je bil Štefan Trojar temeljit znanstvenik in široko razgledan univerzitetni učitelj, ki je kazal interdisciplinarno razumevanje znanstvenega področja, saj je poleg zgodovine dovolj obvladal tudi pedagoške in psihološke znanosti, ki so nepogrešljiva sestavina vsake metodike, je bilo zapisano v strokovnem poročilu.[31]

---

26 Iz vsebine: Trojar, Štefan (1993). Sodobni pogledi na pouk zgodovine: Reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih. Ljubljana: DZS.

27 Interno arhivsko gradivo Filozofske fakultete: personalna mapa Štefana Trojarja: Iz življenjepisa Štefana Trojarja, 14. 3. 1996.

28 Prav tam.

29 Interno arhivsko gradivo Filozofske fakultete: personalna mapa Štefana Trojarja: Mnenje študentov, 18. 9. 1996.

30 Prav tam.

31 Interno arhivsko gradivo Filozofske fakultete: personalna mapa Štefana Trojarja: Iz strokovnega poročila, 27. 8. 1996.

Ignacij Voje, Štefan Trojar in Miroslav Stiplovšek leta 1997[32]

Delovno razmerje na Filozofski fakulteti mu je poteklo zaradi upokojitve. Od 1. oktobra 1998 do 30. septembra 2002 je bil honorarno zaposlen na oddelku za zgodovino, kjer je še vedno opravljal isto delo. Pomoč pri vajah zaradi velikega števila študentov (skupinske hospitacije, analize in nastopi) pa je izvajala mag. Danijela Trškan od 1999/2000 do 2001/2002.

Obdobje pokoja od leta 2002 naprej

1. oktobra 2002 je njegovo delo na oddelku za zgodovino prevzela dr. Danijela Trškan.

Štefan Trojar in Danijela Trškan leta 2002[33]

V času upokojitve je rad prebiral strokovne knjige, potoval na krajša potovanja po Evropi (Francija, Nemčija, Avstrija ...) in se družil s svojimi bivšimi kolegi in prijatelji, zlasti z dr. Ignacijem Vojetom in mag. Tomažem Webrom.

V tem času je napisal dva prispevka, prvega kot ocena knjige Sto znamenitih osebnosti v šolstvu na Slovenskem (2006) in drugega o Tomažu Webru – osemdesetletniku (2008).

32 Interni fotografski arhiv oddelka za zgodovino Filozofske fakultete.

33 Interni fotografski arhiv Danijele Trškan. Avtorica fotografije je Sonja Trškan, 12. 2. 2002.

Udeleževal se je oddelčnih srečanj ob novem letu in ob koncu študijskih let ter fakultetnih novoletnih srečanj ter drugih seminarjev in simpozijev na Filozofski fakulteti.

Štefan Trojar leta 2008[34]

Junija 2009 je preživel možgansko kap, po kateri je zelo počasi okreval oz. še okreva v Domu Kolezija v Ljubljani.

Jubilej

Kot študentka zgodovine pedagoške smeri sem spoznala Štefana Trojarja v študijskem letu 1987/88, ko sem imela predmet Metodika pouka zgodovine in s tem predmetom tudi povezane hospitacije in nastope. Predavatelj me je z vsebino in konkretnimi navodili tako prevzel, da sem takrat videla v tem predmetu še veliko možnosti za nadaljnja raziskovanja in koristi za učiteljski poklic, kar se mu v tem prispevku tudi zahvaljujem. Zahvaljujem se mu tudi za strokovno uspešen in motivacijsko voden magistrski in doktorski študij ter pomoč pri vstopanju v fakultetno pedagoško delo od leta 1994 do 2002. S pozitivnim mišljenjem in pozornostjo je bil vedno odličen sogovornik pri različnih srečanjih, sestankih ali seminarjih od leta 2002 naprej. Kot vsestransko razgledan zgodovinar in pedagog pa me je spodbudil in omogočil, da nadaljujem njegovo delo.

Ob jubileju mu za 80. rojstni dan iskreno čestitam in želim še posebej čimprejšnje okrevanje ter veliko zdravih let v krogu svojih najbližjih.

34 Interni fotografski arhiv Danijele Trškan. Avtor fotografije je Matjaž Rebolj, 30. 9. 2008.

DANIJELA TRŠKAN

BIBLIOGRAFIJA DR. ŠTEFANA TROJARJA OD LETA 1966 DO LETA 2008

DR. ŠTEFAN TROJAR – BIBLIOGRAPHY FROM 1966 TO 2008

Izvleček

Poleg bibliografije dr. Štefana Trojarja, ki je objavljena na Cobissu od leta 1972 naprej, smo dodali tudi tiste prispevke, ki jih Trojar objavil pred tem ter recenzije učbenikov, priročnikov in drugih gradiv. Osebna bibliografija je razdeljena v monografije in druga dela, članke, sekundarno avtorstvo (mentorstvo), recenzije gradiv in referate. Pri posameznih vrstah bibliografije so prispevki predstavljeni kronološko.

Ključne besede: Štefan Trojar, bibliografija, Cobiss, monografija, članki, sekundarno avtorstvo, recenzije, referati.

Abstract

Apart from the bibliography of Dr. Štefan Trojar, which has been published on Cobiss after 1972, we have also added contributions that Trojar had published prior to 1972, as well as his various textbook reviews, reviews of manuals and other material. His personal bibliography is divided into monographs and other work, articles, secondary authorship (mentorship), reviews of various material and papers. For individual types of bibliography, the contributions are presented in chronological order.

Keywords: Štefan Trojar, bibliography, Cobiss, monograph, articles, secondary authorship, reviews, papers.

BIBLIOGRAFIJA DR. ŠTEFANA TROJARJA OD LETA 1966 DO LETA 2008[1]

1. MONOGRAFIJE IN DRUGA GRADIVA

Znanstvena monografija

Trojar, Štefan. Sodobni pogledi na pouk zgodovine: reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih. 1. izd. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1993. 160 str.

Učbeniki

Božič, Branko; Trojar, Štefan. Zgodovina za tehniške šole. Ljubljana: DZS, 1972. 282 str.[2]
Božič, Branko; Trojar, Štefan. Zgodovina za tehniške šole. 2. ponatis. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1974. 268 str.
Božič, Branko; Trojar, Štefan. Zgodovina za tehniške šole. 3. ponatis. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1976. 266 str.
Božič, Branko; Trojar, Štefan. Zgodovina za tehniške šole. 4. ponatis. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1978. 266 str.
Božič, Branko; Trojar, Štefan. Zgodovina za tehniške šole. 5. ponatis. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1980. 266 str.[3]
Kremenšek, Marija; Trojar, Štefan. Zgodovina 4 (Srednje izobraževanje). 1. natis. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1984. 204 str.

---

1 Podatki so pridobljeni tudi iz: Interno arhivsko gradivo Filozofske fakultete: personalna mapa Štefana Trojarja.

2 Izdelal je naslednja poglavja:
- Značilnosti proizvodnje in družbenih odnosov v poznem fevdalizmu.
- Kriza fevdalnega reda – prosvetljeni absolutizem (Kriza fevdalne družbe v zahodni Evropi; Razsvetljeni absolutizem v habsburški monarhiji).
- Industrijsko tehniška revolucija in njen vpliv na razredno strukturo.
- Boj za uveljavljanje buržoaznih idej.
- Začetki razkroja turške države in jugoslovanski narodi.
- Liberalna in nacionalna gibanja v boju proti fevdalni reakciji.
- Doba nacionalizma in liberalizma.
- Avstrija in naši narodi v petdesetih in šestdesetih letih XIX. stoletja.
- Prva internacionala in pariška komuna.
- Druga industrijska revolucija.
- Delavsko gibanje.
- Uvod v prvo svetovno vojno.
- Prva svetovna vojna.
- Oktobrska socialistična revolucija.
- Naši narodi med prvo svetovno vojno.
- Svet med obema vojnama (1919–1939).
- Druga svetovna vojna.
- Evropa in svet po drugi svetovni vojni.

Interno arhivsko gradivo Filozofske fakultete: personalna mapa Štefana Trojarja.

3 Napisal je naslednje dele učbenika:
- Kriza fevdalnega sistema (str. 3–9).
- Prosvetljeni absolutizem (str. 33–42).
- Doba klasičnega kapitalizma (str. 43–72, 84–99).
- Imperializem – monopolistično obdobje kapitalizma (str. 99–110).
- Doba, ko se socialistične sile krepijo in prihaja do krize kapitalizma (str. 135–167, 188–199).
- Evropa in svet po drugi svetovni (231–249).

Interno arhivsko gradivo Filozofske fakultete: personalna mapa Štefana Trojarja.

Kremenšek, Marija; Trojar, Štefan. Zgodovina 4 (Srednje izobraževanje). 2. natis. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1987. 202 str.

Katalogi

Kastelic, Ana; Mrevlje, Božidar; Turk, Prvenka; Trojar, Štefan; Bradeško, Tatjana; Tanko, Rozka. Zgodovina. Katalog znanj za zaključni izpit v VIP: družboslovna jezikovna dejavnost. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1990.

Kastelic, Ana; Mrevlje, Božidar; Turk, Prvenka; Trojar, Štefan; Bradeško, Tatjana; Tanko, Rozka. Zgodovina. Katalog znanj za zaključni izpit v srednjih šolah. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1991.

Berzelak, Stane; Kastelic, Ana; Končan, Bojan; Melik, Vasilij; Nećak, Dušan; Omahen Zlatolas, Majda; Repe, Božo; Trojar, Štefan; Vodopivec, Peter. Predmetni izpitni katalog za maturo: Zgodovina. Ljubljana: Republiški izpitni center, 1993.

Berzelak, Stane; Kastelic, Ana; Končan, Bojan; Melik, Vasilij; Nećak, Dušan; Omahen Zlatolas, Majda; Repe, Božo; Trojar, Štefan; Vodopivec, Peter. Predmetni izpitni katalog za maturo 1996: Zgodovina. Ljubljana: Republiški izpitni center, 1994.

Berzelak, Stane; Bradeško, Tatjana; Kastelic, Ana; Končan, Bojan; Melik, Vasilij; Nećak, Dušan; Omahen Zlatolas, Majda; Repe, Božo; Trojar, Štefan; Vodopivec, Peter. Predmetni izpitni katalog za maturo 1998: Zgodovina. Ljubljana: Republiški izpitni center, 1996.

Bradeško, Tatjana; Kastelic, Ana; Končan, Bojan; Marolt, Janez; Omahen Zlatolas, Majda; Regvat, Albin; Trojar, Štefan; Vodopivec, Peter. Predmetni izpitni katalog za maturo 2000. Zgodovina. Ljubljana: Državni izpitni center, 1999.

Bradeško, Tatjana; Kastelic, Ana; Končan, Bojan; Marolt, Janez; Omahen Zlatolas, Majda; Regvat, Albin; Trojar, Štefan; Vodopivec, Peter. Predmetni izpitni katalog za maturo 2001. Zgodovina. Ljubljana: Državni izpitni center, 1999.

Bradeško, Tatjana; Kastelic, Ana; Končan, Bojan; Marolt, Janez; Omahen Zlatolas, Majda; Regvat, Albin; Trojar, Štefan; Vodopivec, Peter. Predmetni izpitni katalog za maturo 2002. Zgodovina. Ljubljana: Državni izpitni center, 2000.

Bradeško, Tatjana; Kastelic, Ana; Končan, Bojan; Marolt, Janez; Omahen Zlatolas, Majda; Regvat, Albin; Trojar, Štefan; Vodopivec, Peter. Predmetni izpitni katalog za maturo 2003. Zgodovina. Ljubljana: Državni izpitni center, 2001.

Bradeško, Tatjana; Kastelic, Ana; Končan, Bojan; Marolt, Janez; Omahen Zlatolas, Majda; Regvat, Albin; Trojar, Štefan; Vodopivec, Peter. Predmetni izpitni katalog za maturo 2004. Zgodovina. Ljubljana: Državni izpitni center, 2002.

Bradeško, Tatjana; Kastelic, Ana; Končan, Bojan; Marolt, Janez; Omahen Zlatolas, Majda; Regvat, Albin; Trojar, Štefan; Vodopivec, Peter. Zgodovina: predmetni izpitni katalog za splošno maturo 2005. Ljubljana: Državni izpitni center, 2003.

Bradeško, Tatjana; Kastelic, Ana; Končan, Bojan; Marolt, Janez; Omahen Zlatolas, Majda; Regvat, Albin; Trojar, Štefan; Vodopivec, Peter. Zgodovina: predmetni izpitni katalog za splošno maturo 2006. Ljubljana: Državni izpitni center, 2004.

Učni načrti

Weber, Tomaž; Turk, Prvenka; Trojar, Štefan; Hren, Marija; Škraba, Gabrijela. Zgodovina. V: Program življenja in dela osnovne šole. 3. zvezek. Družbenoekonomsko vzgojno izobraževalno področje. Ljubljana: Zavod SRS za šolstvo, 1984, str. 37–53.

Kremenšek, Marija; Melik, Vasilij; Trojar, Štefan; Žontar, Jože; Turk, Prvenka. Zgodovina. V: Vzgojno-izobraževalni program srednjega izobraževanja. Družboslovno-jezikovna dejavnost SR (94)/86. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo, 1986, str. 3.11/1–3.11/11.

Vodopivec, Peter; Berzelak, Stane; Bradeško, Tatjana; Kastelic, Ana; Kern, Anica Nuša; Končan, Bojan; Melik, Vasilij; Nećak, Dušan; Repe, Božo; Trojar, Štefan; Omahen Zlatolas, Majda. Učni načrt za zgodovino v gimnaziji. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1996.

Leksikon

Rupnik, Janko; Čačinovič Vogrinčič, Gabi; Benko, Vlado; Ferligoj, Anuška; Goričar, Jože; Jerman, Frane; Kristan, Ivan; Igličar, Albin; Malačič, Janez; Merhar, Viljem; Perenič, Anton; Trojar, Štefan; Šelih, Alenka; Ule, Mirjana; Jerman Frane (ur.). Družboslovje, (Leksikoni Cankarjeve založbe). Ljubljana: Cankarjeva založba, 1979. 327 str.[4]

Doktorska disertacija

Trojar, Štefan. Metodološke in didaktične strukture učnega načrta zgodovine v skupnih vzgojnoizobraževalnih osnovah in njihov vpliv na zasnovo in potek pouka: doktorska disertacija. Ljubljana: [Š. Trojar], 1990. 308 str.

2. ČLANKI

Članki v reviji Zgodovinski časopis

Trojar, Štefan. Uporabnost 'Zgodovinskega časopisa' pri pouku zgodovine, Zgodovinski časopis, 1977, 31, št. 4, str. 527–530.

Trojar, Štefan. Nekaj didaktičnih izhodišč pri zgodovinski obravnavi gospodarsko-socialnih vsebin. Zgodovinski časopis, 1979, 33, št. 2, str. 311–316.

Trojar, Štefan. Zasnovanost pouka zgodovine v 3. in 4. razredu usmerjenega izobraževanja. Zgodovinski časopis, 1981, 35, št. 1–2, str. 29–35.

Trojar, Štefan. Delovni učbenik zgodovine in njegova vloga pri spodbujanju aktivnih metod in oblik dela. Zgodovinski časopis, 1982, 36, št. 3, str. 197–204.

Trojar, Štefan. Primerjava zasnove skupnih programskih jeder s slovenskimi učnimi načrti za pouk zgodovine v osnovni in srednji šoli. Zgodovinski časopis, 1985, 39, št. 1–2, 49–54.

Trojar, Štefan. Zasnova zgodovinskih tem in načrtovanje pouka. Zgodovinski časopis, 1987, 41, št. 3, str. 517–521.

Trojar, Štefan. Marija Kremenšek: (23. 1. 1931 – 17. 10. 1988). Zgodovinski časopis, 1988, 42, št. 4, str. 579–580.

Trojar, Štefan. Jako stara vas na Goriškem je Solkan: zbornik ob tisočletnici prve omembe kraja. Zgodovinski časopis, 2002, 56, št. 1/2, str. 237–239.

Trojar, Štefan. Prof. Tomaž Weber – osemdesetletnik. Zgodovinski časopis, 2008, 62, št. 1/2, str. 219–222.

Članki v reviji Pouk zgodovine / Nastava povijesti

Trojar, Štefan. Pregled objavljenih virov v slovenščini in njihova uporabnost pri pouku narodne zgodovine. Pouk zgodovine / Nastava povijesti, 1979, št. 1, str. 17–25.

Trojar, Štefan. Umetniški film o narodnoosvobodilnem boju in njegova uporabnost pri pouku zgodovine. Pouk zgodovine / Nastava povijesti, 1980, št. 2, str. 103–110.

4 Napisal je 215 gesel zgodovinske stroke. V leksikonu so označena z 'zgodovina' in po abecednem sistemu uvrščena med gesla drugih strok.

Trojar, Štefan. Tomaž Weber: Teorija i praksa nastave povjesti u usnovnoj školi. Pouk zgodovine / Nastava povijesti, 1983, št. 4, str. 203–206.
Trojar, Štefan. Sodobne težnje in dileme pri oblikovanju delovnih učbenikov zgodovine v Zvezni republiki Nemčiji. Pouk zgodovine / Nastava povijesti, 1989, št. 1–2, str. 29–35.

Članki v reviji Vzgoja in izobraževanje

Trojar, Štefan. Pregled zgodovinskih virov (objavljenih v slovenščini) in njihova uporabnost pri pouku narodne zgodovine. Vzgoja in izobraževanje, 1979, 10, št. 2, str. 24–28.
Trojar, Štefan. Umetniški film o narodnoosvobodilnem boju in njegova uporabnost pri pouku zgodovine. Vzgoja in izobraževanje, 1980, 11, št. 1, str. 39–42.

Članki v reviji Zgodovina v šoli

Trojar, Štefan. Nekaj vprašanj pri načrtovanju učnih ur pouka zgodovine. Zgodovina v šoli, 1992, 1, št. 1, str. 32–36.
Trojar, Štefan. Nekaj vprašanj pri načrtovanju učnih ur pouka zgodovine (II. del). Zgodovina v šoli, 1992, 1, št. 2, str. 36–39.
Trojar, Štefan. Metodično načrtovanje učne ure o življenjskih razmerah kmetov v srednjem veku: 3. del razprave o načrtovanju učnih ur pouka zgodovine. Zgodovina v šoli, 1992, 1, št. 3, str. 25–29.
Trojar, Štefan. Prof. Bogomil Stupan – devetdesetletnik. Zgodovina v šoli, 1992, 1, št. 3, str. 51.
Trojar, Štefan. Vloga, sestavine in variante pisne učne priprave za pouk zgodovine. Zgodovina v šoli, 1993, 2, št. 2, str. 22–28.
Trojar, Štefan. Vloga delovnega učbenika zgodovine v učnem procesu: Ivan Grobelnik: Zgodovina 3, Ljubljana, 1992. Zgodovina v šoli, 1994, 3, št. 1, str. 43–48.
Trojar, Štefan. Značilnosti in vloga kvalitetne razlage pri pouku zgodovine ter njene raznovrstnosti. Zgodovina v šoli, 1994, 3, št. 3, str. 32–37.
Trojar, Štefan. Vloga razgovora pri učnih urah zgodovine, nekatere njegove značilnosti in metodične variante. Zgodovina v šoli, 1994, 3, št. 4, str. 37–41.
Trojar, Štefan. Spodbujanje in usmerjanje učnega razgovora, oblikovanje vprašanj pri pouku zgodovine. Zgodovina v šoli, 1995, 4, št. 1, str. 36–42.
Trojar, Štefan. Nekatere didaktično-metodične značilnosti ameriških učbenikov zgodovine in tematizacija gospodarsko-socialnih vsebin. Zgodovina v šoli, 1995, 4, št. 2, str. 77–82.
Trojar, Štefan. Pomen in metodične značilnosti samostojnega dela učencev s pisnimi zgodovinskimi viri. Zgodovina v šoli, 1995, 4, št. 4, str. 50–54.
Trojar, Štefan. Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega slikovnega prikazovanja. Zgodovina v šoli, 1996, 5, št. 3, str. 32–38.
Trojar, Štefan. Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega slikovnega prikazovanja. 2. del. Zgodovina v šoli, 1996, 5, št. 4, str. 25–31.
Trojar, Štefan. Vpliv sodobne tematizacije na racionalno načrtovanje in na kakovost pouka zgodovine. Zgodovina v šoli, 1997, 6, št. 2, str. 25–31.
Trojar, Štefan. Tekoče utrjevanje in dolgoročno preverjanje znanja pri pouku zgodovine. Zgodovina v šoli, 1997, 6, št. 4, str. 42–49.
Trojar, Štefan. Kritika ustnega preverjanja znanja in značilnosti testnega preverjanja pri pouku zgodovine. Zgodovina v šoli, 1998, 7, št. 2, str. 39–44.
Trojar, Štefan. Tipske značilnosti testnih nalog, problemi pri projektiranju in uporabnost pri pouku zgodovine. Zgodovina v šoli, 1998, 7, št. 3, str. 36–42.
Trojar, Štefan. Prispevek dr. Mavricija Zgonika k rasti in napredku slovenske didaktike pouka zgodovine. Zgodovina v šoli, 2003, 12, št. 3/4, str. 3–4.

Članki v reviji Goriška srečanja

Trojar, Štefan. Naše čitalnice (na Primorskem), Goriška srečanja 1966, št. 3, str. 38–42.
Trojar, Štefan. Taborsko gibanje na Primorskem, Goriška srečanja, 1967, št. 7, str. 25–29.

Članki v reviji Primorska srečanja

Trojar, Štefan. Slovensko morje in zaledje I, 1977. Primorska srečanja, 1978, II, str. 53–54.
Trojar, Štefan. Zbornik Goriškega muzeja: Goriški letnik 4/5. Primorska srečanja, 1979, III, št. 15, str. 169–170.
Trojar, Štefan. Slovensko morje in zaledje II/III, 1979. Primorska srečanja, 1980, IV, št. 21–22, str. 182–183.
Trojar, Štefan. Zbornik Goriškega muzeja: Goriški letnik 7. Primorska srečanja, 1981, V, št. 25, str. 53–54.
Trojar, Štefan. Idrijski razgledi, jubilejni letnik, 1980. Primorska srečanja, 1981, V, št. 30, str. 321–324.
Trojar, Štefan. Zbornik Goriškega muzeja: Osmi goriški letnik, 1981. Primorska srečanja, 1982, VI, št. 32–33, str. 152–154.
Trojar, Štefan. Zbornik Goriškega muzeja: Deseti goriški letnik, 1983. Primorska srečanja, 1985, IX, št. 57–58, str. 445–448.
Trojar, Štefan. Slovensko morje in zaledje, VII, 1984, št. 6–7. Primorska srečanja, 1985, IX, št. 52, str. 114–117.
Trojar, Štefan. Idrijski razgledi št. 23–25 za leta 1981–1983. Primorska srečanja, 1986, X, št. 59, str. 57–59.
Trojar, Štefan. Idrijski razgledi št. 29–31 za leta 1984, 1985 in 1986. Predavanja muzejskih večerov v idrijskem zborniku. Primorska srečanja, 1987, XI, št. 71–72, str. 275–278.

Članek v reviji Geografija v šoli

Trojar, Štefan. Pomen zgodovinskega ozadja za pouk geografije. Geografija v šoli, 1996, 5, št. 2, str. 18–19.

Članek v reviji Šolska kronika

Trojar, Štefan. Slavica Pavlič: Sto znamenitih osebnosti v šolstvu na Slovenskem. Koledarska zbirka Prešernove družbe leta 2000, 239 str. Šolska kronika, 2006, 15(39), št. 1, str. 229–231.

Članek v časopisu Prosvetni delavec

Trojar, Štefan. Tomaž Weber: Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli. Prosvetni delavec, 21. 9. 1981, št. 14, str. 9.

Objavljeni znanstveni prispevek na konferenci

Trojar, Štefan. Glavne značilnosti novejših učbenikov zgodovine. V: Granda, Stane (ur.), Šatej, Barbara (ur.). Temeljne prelomnice preteklih tisočletij: zbornik referatov. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije, 2001, str. 315–321.

3. SEKUNDARNO AVTORSTVO

Mentor pri doktorski disertaciji

Trškan, Danijela. Didaktično-metodična struktura srednješolskih učnih načrtov za zgodovino ter njen vpliv na pisno preverjanje in ocenjevanje znanja: doktorska disertacija. Ljubljana: [D. Trškan], 2001. 401 f.

Mentor pri magistrskem delu

Trškan, Danijela. Razvijanje učnih spretnosti pri individualnem in skupinskem delu v srednji šoli pri pouku zgodovine: magistrska naloga. Ljubljana: [D. Trškan], 1996. 264 f.

Mentor pri diplomskih delih

Benedik, Janja. Didaktično-metodološka struktura učnih načrtov zgodovine za osnovne šole med obema vojnama: diplomska naloga. Ljubljana: [Janja Benedik}, 1994. 90 f.

Bernik, Valerija. Didaktično-metodološka struktura učnih načrtov zgodovine in spoznavanja družbe za osnovne šole v socialistični Sloveniji: diplomska naloga. Kranj: [Valerija Bernik], 1996. 105 f.

Žagar, Jurij. Izseki iz delovanja primorskega učiteljstva pod Italijo: diplomska naloga. Cesta: [J. Žagar], 1996. 53 f.

Bolka, Darja. Zasnova in etape usmerjenega izobraževanja v Sloveniji: diplomsko delo. Ceklje: [Darja Bolka], 1997. 67 f.

Urbiha, Mateja. Zgodovina gimnazije v Kranju od ustanovitve do uvedbe usmerjenega izobraževanja: diplomsko delo. Kranj: [M. Urbiha], 1997. 92 f., 23 f.

Blažič, Damjana. Razvojne stopnje osnovne šole Mokronog od njenih začetkov do II. svetovne vojne: diplomska naloga. Mirna: [Damjana Blažič], 1998. 82 f.

Toplek, Barbara. Razvoj, značilnosti in vrste strokovnih šol na Slovenskem do II. svetovne vojne: diplomska naloga. Ljubljana: [B. Toplek], 1999. 62 f.

Zidar, Vanja. Organiziranost, značilnosti pedagoškega procesa in učni rezultati na realni gimnaziji Poljane v obdobju 1918–1929: diplomska naloga. Ljubljana: [V. Zidar], 1999. 61 f.

Rustja, Erika. Različni pogledi struj v slovenskem katoliškem taboru ob krepitvi jugoslovanske ideje 1890–1918: zasnove jugoslovanskega vprašanja v naših učbenikih zgodovine: diplomsko delo. Ljubljana: [E. Rustja], 2001. 93 f.

Trdina, Barbara. Loške šole in njihovo delovanje od začetka 19. stoletja do konca druge svetovne vojne ter nastanek in razvoj gimnazije Škofja Loka do leta 1969: diplomsko delo. Ljubljana: [B. Trdina], 2001. 77 f.

Bernard, Mateja. Izkustveno učenje: igra vlog in simulacija pri pouku zgodovine: diplomska naloga. Ljubljana: [Mateja Bernard], 2002. 123 f.

Gjerek, Ludvika. Posebne narodno-politične in šolske razmere v Prekmurju v obdobju med 1873–1973 ter delovanje in rast osnovne šole Kobilje v tem času: diplomska naloga. Kobilje: [Ludvika Gjerek], 2002. 60 f.

Paradžik, Irena. Uporaba interneta pri pouku zgodovine: diplomsko delo. Ljubljana: [I. Paradžik], 2002. 103 f.

Poljanec, Darja. Položaj in sistem šolanja slepih med leti 1918 in 1944 na Slovenskem: diplomsko delo. Ljubljana: [D. Poljanec], 2002. 71 f.

Štih, Matija Mitja. Spremembe v učbenikih in pri poučevanju zgodovine na gimnazijah po letu 1990: diplomsko delo. Ljubljana: [Matija Mitja Štih], 2002. 118 f.

4. PISEC RECENZIJ

Recenzije učbenikov

Grobelnik, Ivan. Zgodovina I. Poskusni učbenik. Ljubljana: DZS, 1981.
Božič, Branko; Weber, Tomaž. Zgodovina 2. Ljubljana: DZS, 1982.
Grobelnik, Ivan. Zgodovina I. Dopolnjena izdaja. Ljubljana: DZS, 1986.
Šter, Jože; Jogan, Maca; Grmič, Vekoslav. Družba in socialistična morala: učbenik za sedmi razred osnovne šole. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1987.
Šter, Jože; Jogan, Savin. Družba in socialistična morala: učbenik za 8. razred osnovne šole. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1988.
Grobelnik, Ivan. Zgodovina 3. Ljubljana: DZS, 1992.
Berzelak, Stane. Zgodovina 2 za tehniške in druge strokovne šole. Ljubljana: DZS, 1992.
Nešović, Branimir; Prunk, Janko. 20. stoletje. Zgodovina za 8. razred osnovne šole. Ljubljana: DZS, 1993.
Janša-Zorn, Olga; Mihelič, Darja. Stari in srednji vek: zgodovina za 6. razred osnovne šole. Ljubljana: DZS, 1994.
Žvanut, Maja; Vodopivec, Peter. Vzpon meščanstva: zgodovina za 7. razred osnovne šole. Ljubljana: Mihelač in Nešović, 1995.
Repe, Božo. Naša doba: oris zgodovine 20. stoletja: učbenik za 4. razred gimnazije. Ljubljana: DZS, 1995.
Berzelak, Stane. Zgodovina 1 za tehniške in druge strokovne šole. Ljubljana: Modrijan, 1996.
Dolenc, Ervin; Gabrič, Aleš; Rode, Marjan. Koraki v času – 20. stoletje: zgodovina za 8. razred. Ljubljana: DZS, 1997.
Novak, Franci; Globočnik, Janez; Globočnik, Milena. Zgodovina. Družboslovje. Ljubljana: DZS, 1999.

Recenzije priročnikov

Weber, Tomaž. Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS, 1981.
Širec, Jože. Hipotetični izobraževalni učnociljni načrt za zgodovino za I. in II. letnik srednjega usmerjenjega izobraževanja. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi E. Kardelja, 1984.
Karba, Pavla. Zgodovina v šoli drugače. Metodični priročnik za učitelje. Ljubljana: DZS, 1996.
Karba, Pavla. Raziskujemo skupaj: priročnik za učitelje, 1999.
Čerič, Marica; Karba, Pavla. Bučko odkriva prazgodovino. Ljubljana: DZS, 1999.
Čerič, Marica, Karba, Pavla. Prve civilizacije, kot nas zanimajo. Ljubljana: DZS, 1999.
Karba, Pavla. Raziskujemo in primerjamo Emono in Pompeje. Ljubljana: DZS, 1999.
Karba, Pavla; Čerič, Marica; Robnik, Natalija; Tovšak, Slavica. Ljubomir raziskuje s Kronosom v antični Grčiji. Ljubljana: DZS, 1999.
Fridl, Majda; Čerič, Marica; Karba, Pavla. Zgodovina: zgodba o preteklosti. Ljubljana: DZS, 1999.
Trškan, Danijela; Gerden, Violeta; Kunaver, Vojko. Evropsko gospodarstvo v 18. stoletju in začetki moderne industrializacije v Angliji. Uporaba aktivnih učnih oblik in metod. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1999.
Mrevlje, Božidar. Evropa in slovenske dežele v obdobju 1815–1848. Priročnik za učitelje zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2000.

Novak, Franci; Globočnik, Milena; Globočnik, Janez; Podlesnik Požar, Senja. Zgodovina. Družboslovje. Priročnik za učitelje. Ljubljana: DZS, 2001.
Trškan, Danijela. Sodobno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini v srednji šoli na izbranih temah 20. stoletja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2003.

Recenzije delovnih zvezkov

Nešović, Branimir. 20. stoletje. Vaje. Zgodovina za 8. razred osnovne šole. Ljubljana: DZS, 1993.
Kern, Ana Nuša. Stari in srednji vek. Zgodovina za 6. razred osnovne šole. Vaje. Ljubljana: Mihelač in Nešović, 1995.
Škraba, Gabrijela. Vzpon meščanstva. Zgodovina za 7. razred osnovne šole. Vaje. Ljubljana: Mihelač in Nešović, 1995.
Škraba, Gabrijela; Rovšek-Kosmač, Fani. Zgodovina 8. Vaje in naloge za 8. razred osnovne šole. Ljubljana: Debora, 1997.
Berzelak, Stane. Zgodovina za tehniške in druge strokovne šole 1. Delovni zvezek za 1. in 2. letnik tehniških in drugih strokovnih šol. Ljubljana: Modrijan, 1997.
Rode, Marjan. Koraki v času. 20. stoletje. Vaje. Ljubljana: DZS, 1998.
Pastar, Zlata; Sobotkiewicz, Jelka. Delovni zvezek za 1. letnik gimnazije. Ljubljana: DZS, 1998.
Novak, Franci; Globočnik, Milena; Globočnik, Janez. Zgodovina. Družboslovje. Delovni zvezek. Ljubljana: DZS, 1999.
Rovšek Kosmač, Fani; Škraba, Gabrijela. Zgodovina 6. Vaje in naloge za 6. razred osnovne šole. Ljubljana: Debora, 1999.
Škraba, Gabrijela; Rovšek Kosmač, Fani. Zgodovina 9. Delovni zvezek za zgodovino v 9. razredu osnovne šole: vaje in naloge. Ljubljana: Debora, 2003.

Recenzije zbirk virov

Weber, Tomaž; Novak, Drago. 20. stoletje v zgodovinskih virih, besedi in slikah. Od začetka dvajsetega stoletja do konca prve svetovne vojne (1900–1918). Ljubljana: DZS, 1996.
Weber, Tomaž; Novak, Drago. 20. stoletje v zgodovinskih virih, besedi in slikah. Slovenci v Državi SHS, v Kraljevini SHS in Jugoslaviji (1918–41). Ljubljana: DZS, 1996.
Weber, Tomaž; Novak, Drago. 20. stoletje v zgodovinskih virih, besedi in slikah. Evropa in svet med obema vojnama (1918–39). Ljubljana: DZS, 1996.
Weber, Tomaž; Novak, Drago. 20. stoletje v zgodovinskih virih, besedi in slikah. Druga svetovna vojna (1939–45). Ljubljana: DZS, 1996.
Weber, Tomaž; Novak, Drago. 20. stoletje v zgodovinskih virih, besedi in slikah. Druga svetovna vojna v Sloveniji in v Jugoslaviji. Ljubljana: DZS, 1998.
Weber, Tomaž; Radonjič, Zoran; Novak, Drago. 20. stoletje v zgodovinskih virih, besedi in slikah. Utrinki iz svetovne zgodovine (1945–1990). Ljubljana: DZS, 2000.

Recenzija atlasa

Weber, Tomaž; Turk, Prvenka; Rojc, Branko. Šolski zgodovinski atlas. Ljubljana: DZS, 1994.

5. REFERATI

Referati na jugoslovanskem simpoziju o pouku zgodovine

Pregled zgodovinskih virov (objavljenih v slovenščini) in njihova uporabnost pri pouku zgodovine. Referat na 6. jugoslovanskem simpoziju o pouku zgodovine, Banjaluka, 1978.

Umetniški film o narodnoosvobodilnem boju in njegova uporabnost pri pouku zgodovine. Referat na 7. jugoslovanskem simpoziju o pouku zgodovine, Aranđelovac, 1979.

Sodobne težnje in dileme pri oblikovanju delovnih učbenikov zgodovine v Zvezni republiki Nemčiji. Referat na 13. jugoslovanskem simpoziju o pouku zgodovine, Maribor, 1988.

Nekaj pomembnih dosežkov v didaktiki in metodiki pouka zgodovine v zahodni Evropi. Referat na 15. jugoslovanskem simpoziju o pouku zgodovine, Gornji Milanovac, 1990.

Referati na zborovanju slovenskih zgodovinarjev

Nekaj didaktičnih izhodišč pri zgodovinski obravnavi gospodarsko-socialnih vsebin. Referat na 19. zborovanju slovenskih zgodovinarjev, Maribor, 1978.

Zasnovanost pouka zgodovine v 3. in 4. razredu usmerjenega izobraževanja. Referat na 20. zborovanju slovenskih zgodovinarjev, Ljubljana, 1980.

Delovni učbenik zgodovine in njegova vloga pri spodbujanju aktivnih metod in oblik dela. Referat na 21. zborovanju slovenskih zgodovinarjev, 1982.

Primerjava zasnove skupnih programskih jeder s slovenskimi učnimi načrti za pouk zgodovine v osnovni in srednji šoli. Referat na 22. zborovanju slovenskih zgodovinarjev, Brežice-Krško, 1984.

Zasnova zgodovinskih tem in načrtovanje pouka. Referat na 23. zborovanju slovenskih zgodovinarjev, Tolmin, 1986.

Glavne značilnosti novejših učbenikov zgodovine. Referat na 30. zborovanju slovenskih zgodovinarjev, Rogla, 2000.

Drugi referati

Nekateri problemi ob primerjavi učnih načrtov zgodovine v skupnih izobraževalnih osnovah (po jugoslovanskih republikah). Referat na sestanku komisije za pouk zgodovine pri Zvezi zgodovinskih društev Jugoslavije, Ljubljana, 1978.

Kako je slovenska mladina pri pouku zgodovine in drugih predmetov seznanjena z zgodovinsko preteklostjo in kulturo ostalih jugoslovanskih narodov in narodnosti. Didaktično-metodična analiza, izdelana za agencijo Tanjug, 1981.

O korelaciji med zgodovinskimi in geografskimi temami. Referat na mednarodnem simpoziju na Filozofski fakulteti pod naslovom European dimension in the teaching of Geography – Slovenia and its neighbours, Ljubljana, 1993.

Pomen zgodovinskega ozadja za pouk geografije. Referat na 9. Ilešičevih dnevih, Ljubljana, 1995.

LJUBICA ŠULIGOJ

NEKAJ SPOMINSKIH UTRINKOV IN RAZMIŠLJANJ OB 80-LETNICI DR. ŠTEFANA TROJARJA

SOME MEMORIES AND REFLECTIONS AT THE 80TH BIRTHDAY OF DR. ŠTEFAN TROJAR

Izvleček

V prispevku se avtorica spominja svojega študijskega kolega in strokovnega sodelavca dr. Štefana Trojarja v študijskih letih, letih poučevanja na srednjih šolah in tudi kot profesorja na fakulteti. Spominja se ga kot resnega, zavzetega in predanega učitelja, ki je svoje pedagoške izkušnje posredoval dijakom in študentom. V prispevku poda svoje razmišljanje tudi o njegovih člankih, učbenikih in monografiji ter o skupnih študentskih letih, strokovnem izpitu ter pogovorih na srečanjih in drugih posvetih zgodovinarjev.

Ključne besede: spomini, 80-letnica, Štefan Trojar, študijski kolega, strokovni sodelavec.

Abstract

The author in the contribution remembers her study colleague and professional coworker dr. Štefan Trojar during the student years, teaching years in secondary schools and as a professor at university. She remembers him as a serious, eager and dedicated teacher, who gave his pedagogic experience extensively to pupils and students. The author also presents her thoughts on his articles, textbooks and his monograph, as well as the mutual student years, professional exam and various discussions held at meetings or conferences of historians.

Keywords: memories, 80th birthday, Štefan Trojar, study colleague, professional colleague.

NEKAJ SPOMINSKIH UTRINKOV IN RAZMIŠLJANJ OB 80-LETNICI DR. ŠTEFANA TROJARJA

Ni lahko pisati o človeku, ki je skozi življenje veliko storil na pedagoškem področju pri oblikovanju mladih zgodovinarjev.

Zato, ko pišem te vrstice, razmišljam, ali mi bo uspelo predstaviti lik našega jubilanta - mojega študijskega kolega in zares dobrega strokovnega sodelavca.

V mislih sem na začetni pedagoški poti Štefana Trojarja. Prepričana sem, da se je Štefan že tedaj, ko je zaoral ledino srednješolskega profesorja, dodobra zavedal poslanstva učitelja in da je povsem razumel smotre zgodovinskega pouka. Dela se je lotil resno, zavzeto in tako tudi v zrelih letih, ko je do upokojitve deloval na ljubljanski Filozofski fakulteti, prenašal svoje pedagoške izkušnje na mladi rod bodočih zgodovinarjev.

Ob pridobivanju prvih pedagoških izkušenj se je Štefan Trojar kot mlad profesor povsem zavedal, da se srečuje z mladimi različnih nagibov in hotenj. Spoštoval je njihovo raznolikost, a hkrati želel vsem razkrivati zakonitosti družbenega razvoja z namenom, da bi ob spoznavanju zgodovinske preteklosti razumeli dogajanja svojega časa. Skratka, dobro se je zavedal, da kot zgodovinar s svojini stališči tudi ne nore biti vsiljiv, temveč v dialogu z mladimi strpen dokazljiv učitelj. Vedel je, da le predan, resen učitelj more dosegati vzgojnoizobraževalne cilje pri oblikovanju mlade osebnosti. In tako je usmerjal tudi svoje študente zgodovine.

Bralec tega sestavka bo svoje vedenje o dr. Štefanu Trojarju dopolnil, ko bo prebiral njegova dela (Zgodovina 4-letnega srednjega izobraževanja, v soavtorstvu s profesorico Marijo Kremenšek) ali mnoge prispevke v strokovnem revijalnem tisku (Zgodovinski časopis, Nastava povijesti - Pouk zgodovine), ki razkrivajo poglobljenost avtorja pri obravnavi vzgojno-izobraževalnega dela učitelja. Leta 1989 se je Trojar npr. v prvih dveh številkah Pouka zgodovine lotil vprašanja delovnih učbenikov v učno-vzgojnem procesu, s katerimi naj bi učenci zavestno in poglobljeno usvajali znanje. Posebej je izpostavil funkcijo metodično oblikovanega učitelja, ki zna problemsko zasnovati pouk in ga aktualizirati.

Kako temeljito se je Štefan Trojar lotil problemov zgodovinskega pouka in metodološkega dela učitelja, priča njegovo delo »Sodobni pogledi na pouk zgodovine« iz leta 1993. Tehtno je opredelil bistvo tradicionalnega pouka in funkcijo učitelja v vzgojno-izobraževalnem procesu ter utemeljil pomen modernejšega prenašanja zgodovinskega znanja v šoli. Ob tem ni obšel vodila sodobnega pouka zgodovine - oblikovanja zgodovinske zavesti v različnih vzgojno-izobraževalnih programih. Za doseganje tega cilja je bila zanj pomembna zgradba učnih načrtov kot iztočnica dobrih učbenikov. Le-ti lahko namreč samo tako prispevajo k oblikovanju zgodovinskega mišljenja, zasnovanega na sodobnih izsledkih zgodovinske znanosti, ki ga na učence zna prenesti metodično usposobljen učitelj. Po Trojarju lahko le tako pričakujemo, da bo mlad človek sprejemal družbene procese z razumevanjem.

O Štefanu Trojarju bi lahko razmišljala ne samo kot o strokovnjaku, ampak tudi kot o človeku. Spoznala sva se že v študijskih letih, nato pa skozi različna strokovna srečanja, izmenjave mnenj in izkušenj dozorevala ter kot visokošolska učitelja utirala pota novim didaktičnim spoznanjem. Čeravno sva se le občasno videvala, je bil najin razgovor vselej razumevajoč, prijeten. In nikoli ob običajnem pomenku ni zmanjkalo besed o tem, kako v šoli delava. Ob izidu knjige o sodobnih pogledih na zgodovinski pouk je zapisal, da mi svoje delo podarja »v znak prijateljstva in za aktivno delo pri metodičnem usposabljanju študentov zgodovine.«

Morda bi že uvodoma morala zapisati kaj več o letih študija, ko sem Štefana Trojarja tudi spoznala. Če obudim spomin na ta leta, sežem v prva petdeseta leta, preteklega stoletja,

ko sem se po maturi odločila za študij zgodovine na ljubljanski filozofski fakulteti. Kot brucka sem se znašla v zgodovinskem seminarju, ki je bil tedaj v prostorih NUK. V negotovosti smo se novinci ozirali po neznanem okolju, po starejših kolegih, ki so nam postopoma posredovali »navodila« o študiju in obveznostih. Študentov zgodovine, tedaj ni bilo veliko in sčasoma smo se na seminarju, na katerem je prevladovala preprostost, vse bolj spoznavali. V teh prvih mesecih študija me je prevzemalo tudi spoznanje o spoštljivem odnosu študentov do profesorjev z bogatim znanjem, ki so bili sicer zahtevni, a hkrati dostopni in razumevajoči pedagogi. V takem okolju sem se srečala s Štefanom Trojarjem, skromnim in preprostim študentom 3. letnika. Rad se je pogovarjal z nami mlajšimi. Spominjam se, da sva s Štefanom velikokrat merila pot do zgodovinskega seminarja, ko sem v 2. letniku stanovala za Bežigradom, on pa je bival v Akademskem kolegiju. Beseda nama je tekla o študijskih obveznostih, o krajih, iz katerih sva prihajala.

Ob koncu študija smo se razšli. Leta 1960 sem se ob opravljanju strokovnega izpita srečala tudi s kolegom Štefanom Trojarjem. Strokovni izpit, ki smo ga lahko opravljali po treh letih pripravništva, je veljal za zahtevnega. Štirje kolegi iz seminarja – suplenti, smo preizkušnjo uspešno opravili. Vem, da nam je tedaj pogovor stekel o naših začetnih pedagoških izkušnjah, o načinu dela v razredu, pripravah na pouk, učbenikih idr. S Štefanom sva izmenjala misli tudi o dogodkih na matičnih šolah, na katerih sva bila zaposlena - on na novogoriški in jaz na murskosoboški gimnaziji.

Ko sva se kdaj s Štefanom videvala na posvetih zgodovinarjev, sva v razgovoru dograjevala najine pedagoške izkušnje. Kolega Štefana je zdaj že bolj zanimalo, kako se lotevam določenih vprašanj. Razmišljal je, kako posodobiti pouk in se lotiti problemske obravnave, kako v pouk vnesti več življenjskosti. Teh vprašanj sva se poglobljeno lotevala kot didaktika - Štefan na zgodovinskem oddelku Filozofske fakultete, jaz na mariborski Pedagoški akademiji in kasnejši Pedagoški fakulteti. Štefan Trojar je pričel tedaj preudarno spremljati didaktične dosežke pri zgodovinskem pouku doma in na tujem. Posebej ga je tudi zanimalo, kako je organizirano praktično pedagoško delo na našem zgodovinskem oddelku. Moram izpostaviti, da je za praktično usposabljanje študentov bilo na Pedagoški akademiji veliko postorjenega.

S kolegom Štefanom Trojarjem sva se povsem strinjala, da mora biti dober učitelj zgodovine strokovno usposobljen in hkrati pedagoško - didaktično oblikovana osebnost. Didaktika na fakulteti zato ne more biti na »stranskem tiru«, sploh če razumemo, da je pri pouku potrebno izobrazbene prvine povezovati z vzgojnimi vrednotami, ki nam jih sporoča preteklost. Prepričana sem, da sva v teh pogledih imela prav, saj življenje v današnji šoli to vsekakor narekuje.

Dr. Štefan Trojar je bil pedagog in znanstvenik, dober svetovalec mladim, širok človek - zame ne le študijski kolega in strokovni sodelavec, temveč tudi prijatelj.

Ob življenjskem jubileju mu le želim, da bi po svojih močeh premagoval bolezen, ki je načela tega delovnega človeka.

RAZVOJ METODIKE IN DIDAKTIKE ZGODOVINE

Metodika pouka zgodovine od leta 1952 do leta 2002
na Filozofski fakulteti v Ljubljani

Didaktika zgodovine od leta 2002 naprej na Filozofski fakulteti v Ljubljani

Zgodovinska kultura in didaktika zgodovine

DANIJELA TRŠKAN

METODIKA POUKA ZGODOVINE OD LETA 1952 DO LETA 2002 NA FILOZOFSKI FAKULTETI V LJUBLJANI

METHODOLOGY OF HISTORY TEACHING AT THE FACULTY OF ARTS IN LJUBLJANA FROM 1952 TO 2002

Izvleček

V prispevku so predstavljeni izvajalci oz. nosilci predmeta Metodika pouka zgodovine na Filozofski fakulteti v Ljubljani od leta 1952, ko se prvič omenja ta predmet s prvim nosilcem Bogo Stupanom in do leta 2002, ko ta predmet zaključi dr. Štefan Trojar. Pri predmetu so predstavljeni smotri oz. učni cilji, vsebina, obveznosti študentov in predpisana literatura, saj so se ti elementi spreminjali v skladu s spremembami študijskega programa zgodovine. Metodika pouka zgodovine je pomembno prispevala k dodiplomski pripravi študentov zgodovine na pedagoški poklic učitelja zgodovine v srednjih in osnovnih šolah.

Ključne besede: zgodovina, enopredmetni študij, dvopredmetni študij, metodika pouka zgodovine, Bogo Stupan, Štefan Trojar.

Abstract

This contribution presents the professors or subject holders of Methodology of History Teaching at the Faculty of Arts in Ljubljana after 1952, when the subject and its main holder dr. Bogo Stupan were first mentioned, up until 2002, when the subject was concluded by dr. Štefan Trojar. The article presents various teaching goals, contents, student responsibilities and subscribed bibliography for the subject, as these elements were changing according to the changes of the study programme of History. The subject Methodology of History Teaching significantly helped to prepare undergraduate history students for their pedagogic profession as history teachers in secondary and elementary schools.

Keywords: history, single-major study programme, double-major study programme, Methodology of History Teaching, Bogo Stupan, Štefan Trojar.

METODIKA POUKA ZGODOVINE OD LETA 1952 DO LETA 2002 NA FILOZOFSKI FAKULTETI V LJUBLJANI

Uvodni pregled

Na Filozofski fakulteti v Ljubljani so študentje od leta 1945 do leta 1949 lahko študirali zgodovino kot dvopredmetni študij, najpogosteje v povezavi z geografijo.[1] V tem času ni podatkov, da bi imeli tudi predmet Metodika pouka zgodovine. Imeli pa so pedagoški predmet z naslovom Pedagogika in metodika.[2]

Zakon o ureditvi visokega šolstva v Ljudski Republiki Sloveniji v letu 1949[3] je uvedel enopredmetni študij zgodovine,[4] ki je potekal od 1949/50 do 1960/61 (oz. do uvedbe dvopredmetnega študija v vseh letnikih).[5] V tem času so imeli študentje tudi predmet Metodika pouka zgodovine, ki ga je izvajal Bogo Stupan, in sicer najprej na oddelku za pedagogiko od 1953/54 do 1958/59,[6] potem pa na oddelku za zgodovino.

Zakon o visokem šolstvu je leta 1960[7] uvedel višješolski študij,[8] ki je trajal dve leti (I. stopnja), naslednji dve leti pa je trajal visokošolski ali univerzitetni študij (II. stopnja).[9] Zato je Filozofska fakulteta v Ljubljani uvedla dvopredmetni študij, da bi imeli diplomantje večjo možnost zaposlitve tako na osnovnih kot na srednjih šolah s pričetkom 1961/62 Študentje so lahko izbrali zgodovino kot A predmet oz. program ali kot B predmet ali program ter ga kombinirali najpogosteje s študijem geografije, sociologije in umetnostne zgodovine.[10] Značilnost študija zgodovine je bila, da je bil študij pri A in B predmetih isti v prvih dveh letih do diplome I. stopnje, zgodovina kot A predmet pa je bila le na II. stopnji. Tako so imeli na I. stopnji študentje zgodovine predmet Metodika pouka zgodovine I, ki je bil obvezen za tiste študente, ki so končali študij na I. stopnji, za vse druge študente pa je bil predmet izbirni. Študentje, ki so imeli zgodovino kot A predmet, pa so imeli obvezen predmet Metodika pouka zgodovine II na II. stopnji.

Zaradi Zakona o usmerjenem izobraževanju, ki je urejal tudi visokošolsko izobraževanje od leta 1980 naprej,[11] je bil v študijskem letu 1985/86 uveden nov študijski program

---

1 Zwitter, Fran (1973). Oddelek za zgodovino na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. V: Zgodovinski časopis, letnik XXVIII, zvezek 1–2, str. 138.

2 Seznam predavanj za zimski semester 1950–51. (1950). Ljubljana: Univerza, str. 35.

3 Enciklopedija Slovenije. 14 (U–We). (2000). Ljubljana: MK, str. 53. Geslo: Univerza v Ljubljani.

4 Voje, Ignacij (2000). Zgodovinski pregled. V: Oddelek za zgodovino: 1920–2000 ob osemdesetletnici, str. 13.

5 Grafenauer, Bogo (1982). Vprašanja sodobnega stanja slovenskega zgodovinopisja kot znanosti in zgodovine v sistemu izobraževanja v Sloveniji. V: Zgodovinski časopis, letnik 36, št. 3, str. 188.

6 Seznam predavanj za študijsko leto 1953–54. (1953). Ljubljana: Univerza, str. 22. Seznam predavanj za študijsko leto 1958–59. (1958). Ljubljana: Univerza, str. 36. Seznam predavanj za študijsko leto 1959–60. (1959). Ljubljana: Univerza, str. 104.
Pogodba o honorarni službi za študijsko leto 1954/55 kaže, da je predaval predmet Metodika pouka zgodovine kot honorarni predavatelj na oddelku za pedagogiko. Interno arhivsko gradivo Filozofske fakultete: personalna mapa Boga Stupana.

7 Melik, Vasilij (1989). Ljubljanska univerza in njeni predhodniki. V: Zbornik Ljubljanske univerze 1989, str. 16.

8 Enciklopedija Slovenije. 14 (U–We). (2000). Ljubljana: MK, str. 269. Geslo Visoko šolstvo.

9 Voje, Ignacij (1989). Oddelek za zgodovino. V: Zbornik Filozofske fakultete v Ljubljani 1919–1989. Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 71 in Enciklopedija Slovenije. 14 (U–We). (2000). Ljubljana: MK, str. 269. Geslo visoko šolstvo.

10 Zwitter, Fran (1973). Oddelek za zgodovino na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. V: Zgodovinski časopis, Letnik XXVIII, Zvezek 1–2, str. 139–140.

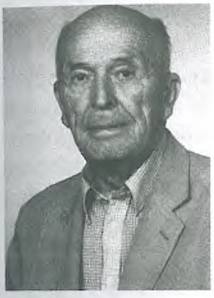
11 Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, str. 262.

zgodovine, na Filozofski fakulteti pa je prišlo do ukinitve prve stopnje in uvedbe štiriletnega visokošolskega študija.[12] V študijskem programu so imeli študentje predmet Metodika pouka zgodovine v 3. letniku, če so študirali zgodovino kot B predmet, če pa so študirali zgodovino kot A predmet, pa so imeli ta predmet v 4. letniku.

Po osamosvojitvi Slovenije je oddelek za zgodovino pripravil nov študijski program, ki ga je začel uvajati 1991/92. Študij zgodovine je bil možen kot enopredmeten (nepedagoška smer) ali dvopredmeten študij kot pedagoška smer, kjer so študentje izbirali zgodovino kot A ali kot B predmet oz. program.[13] Zaradi te delitve so imeli študentje pedagoške smeri A predmeta posebej predavanja iz metodike pouka zgodovine, študentje B predmeta zgodovine pa ravno tako posebej predavanja iz metodike pouka zgodovine do 1999/2000.[14] Potem pa te delitve ni bilo več po A in B predmetu, ostala je dvopredmetna pedagoška smer študija zgodovine, kjer so študentje zgodovino lahko kombinirali z vsemi drugimi pedagoškimi predmeti na Filozofski fakulteti.[15]

Metodika pouka zgodovine v času Boga Stupana

Z odločbo Sveta za prosveto in kulturo Ljudske Republike Slovenije je bil 1. 7. 1952 imenovan za honorarnega predavatelja za predmet Metodika pouka zgodovine Bogo Stupan.



Bogo Stupan[16]

Bogo Stupan je diplomiral leta 1926 iz zgodovine in zemljepisa. Od 1927 do 1941 je služboval kot srednješolski profesor na gimnaziji v Mariboru, od 1941 do 1945 je kot izseljenec v Srbiji poučeval na različnih gimnazijah, od 1945 do 1948 pa je poučeval na učiteljišču v Mariboru. Od 1949 do 1956 je bil republiški inšpektor za zgodovino in

12 Voje, Ignacij (2000). Zgodovinski pregled. V: Oddelek za zgodovino: 1920–2000 ob osemdesetletnici, str. 15. Poročilo o delu Filozofske fakultete Univerze Edvarda Kardelja v Ljubljani v študijskem letu 1988/89. (1989). Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 136.

13 Seznam predavanj za študijsko leto 1995/96. (1995). Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta, str. 62–66.

14 Seznam predavanj za študijsko leto 1999/2000. (1999). Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta, str. 72.

15 Npr. v študijskem letu 1999/2000 so lahko izbrali naslednje pedagoške predmete oz. programe: filozofija, sociologija, umetnostna zgodovina, geografija, pedagogika, slovenski jezik in književnost, francoski jezik in književnost, španski jezik in književnost, angleški jezik in književnost, latinski jezik in književnost, grški jezik in književnost, ruski jezik in literatura, hrvaški, srbski in makedonski jezik in književnosti in tudi nepedagoške predmete oz. programe (muzikologija, bibliotekarstvo, japonologija, sinologija idr.). Seznam predavanj za študijsko leto 1999/2000. (1999). Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta.

16 Interni fotografski arhiv oddelka za zgodovino Filozofske fakultete. Fotografija je objavljena tudi v: Oddelek za zgodovino: 1920–2000 ob osemdesetletnici. (2000). Ljubljana: Oddelek za zgodovino Filozofske fakultete.

zemljepis pri ministrstvu za prosveto, potem pa šef republiške inšpekcije pri republiškem sekretariatu za prosveto in kulturo.[17]

Bogo Stupan je izvajal 2 uri predavanj in 3 ure vaj tedensko. Najprej je deloval na oddelku za pedagogiko (1953/54[18]), potem pa na oddelku za zgodovino od študijskega leta 1959/60 do 1975/76 kot honorarni predavatelj na oddelku za zgodovino. V študijskem letu 1976/77 je Bogo Stupan še organiziral nastope in izvajal izpite za tiste študente, ki so v prejšnjem letu pri njem poslušali predavanja iz metodike pouka zgodovine,[19] predavanja za nove študente pa je že prevzel Štefan Trojar.

Predmet Metodika pouka zgodovine je bil namenjen predvsem pripravi študentov zgodovine za poučevanje v srednjih šolah oz. gimnazijah. Študentje zgodovine so »poglabljali specialno metodiko svoje stroke, dobili so mnogo priložnosti prisostvovati pouku zgodovine v nižjih in višjih razredih gimnazije, tudi sami so preizkusili svoje pedagoške in metodične sposobnosti pri lastnih učnih poskusih, ob analizah hospitacij in učnih poskusov so še bolj konkretno spoznali smisel učnih principov in učnih metod, ob konkretnih primerih so spoznali razlage za uspešen ali za pomanjkljiv potek učnega procesa, spoznali so načine utrjevanja in ponavljanja učne snovi ter so imeli priložnost spoznati kriterije za pravilno ocenjevanje učencev.«[20]

Od študijskega leta 1962/63 naprej pa je izvajal predmet Metodika pouka zgodovine za dvopredmetni študij in na dveh stopnjah. Na prvi oz. višješolski stopnji je bil predmet v 3. semestru (2 uri predavanj in 3 ure vaj, s pričetkom 1962/63).

Glavne vsebine Metodike pouka zgodovine I so bile: »Metodika pouka zgodovine in njen odnos do obče metodike, didaktike in pedagogike; Pomen in naloga metodike zgodovinskega pouka; Učni in vzgojni smotri zgodovine v preteklosti in sodobnosti; Zgodovina kot učni predmet osnovne šole (zgodovinski pregled); Mesto in vloga zgodovine v sistemu našega šolstva; Zgodovina kot sestavni del kompleksnega predmeta; Spoznavanje družbe v 4. in 5. razredu osnovne šole; Kronološko progresivni način prikazovanja zgodovine v 6., 7. in 8. razredu osnovne šole; Problemi pouka zgodovine v oddelkih s kombiniranim poukom; Učne oblike: frontalni, skupinski in individualni pouk zgodovine; Spoznavanje nove učne snovi; Pomen ponavljanja in utrjevanja pri pouku zgodovine; Preverjanje znanja; Struktura in tipi učne ure; Didaktični principi, pomen in uporaba pri pouku zgodovine; Metode zgodovinskega pouka s posebnim ozirom na metode, ki vzbujajo aktivnost učencev; Snovna in pedagoško-metodska priprava na pouk zgodovine.«[21]

Študentje so imeli obvezno literaturo: J. Demarin, Pouk zgodovine v osnovni šoli, Ljubljana, 1964; M. Zgonik, Zgodovina v sodobni šoli, Ljubljana, 1968; M. Vrbetić, Nastava povijesti, Zagreb, 1968.[22]

Vaje iz metodike pouka zgodovine so obsegale: »obvezne hospitacije pri učiteljih zgodovine na osnovnih šolah, nastope kandidatov pred razredom, analizo in oceno hospitacijskih

17 Oddelek za zgodovino: 1920–2000 ob osemdesetletnici. (2000). Ljubljana: Oddelek za zgodovino Filozofske fakultete, str. 53–54; Gestrin, Ferdo (1992). Prof. Bogomir Stupan – devetdesetletnik. V: Zgodovinski časopis, letnik 46, št. 3, str. 401 in Interno arhivsko gradivo Filozofske fakultete: personalna mapa Boga Stupana.

18 Seznam predavanj za študijsko leto 1953–54. Ljubljana: Univerza, str. 22.

19 Poročilo o delu Filozofske fakultete v Ljubljani v študijskem letu 1976/77. (1978). Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 90.

20 Interno arhivsko gradivo Filozofske fakultete: personalna mapa Boga Stupana: Iz poročila, 8. 12. 1958.

21 Program za študij zgodovine na filozofski fakulteti univerze v Ljubljani. (1971). Ljubljana: Oddelek za zgodovino filozofske fakultete, str. 26.

22 Prav tam, str. 26.

ur in nastopov.«[23] Vsak študent je imel nastop najmanj enkrat v razredu, ob zaključku vaj pa je opravljal obvezen kolokvij iz teorije metodike pouka zgodovine.[24]

Predmet Metodika pouka zgodovine II se je izvajal na drugi oz. t.i. visokošolski stopnji v 7. semestru (2 uri predavanj in 3 ure vaj, s pričetkom 1964/65). Glavne vsebine so bile: »Specialne metodike pouka in njihov odnos do obče metodike in didaktike; Pomen spoznanj genetske psihologije za didaktiko in metodiko zgodovinskega pouka; Družbena pogojenost didaktike in metodike pri izbiri in določitvi izobrazbene vsebine, izbiri in uporabi učnih oblik, metod in postopkov; Znameniti filozofi in pedagogi o pomenu in vlogi zgodovine pri vzgoji in pouku; Mesto in vloga zgodovine kot šolskega predmeta; Naš šolski sistem, mesto in smotri zgodovine v njem; Zgodovina kot vodilni predmet v skupini družbenih predmetov na srednji šoli; Problemi izbire in razvrstitve učne snovi; Zgodovina kot samostojen učni predmet in zgodovina kot sestavni del kompleksnih predmetov družbenih ved; Zgodovina v sovjetskem in ameriškem šolstvu in primerjava z zgodovino v našem šolskem sistemu; Način obravnavanja zgodovine po izbranih poglavjih (paradigmatski ali 'patch' sistem) in razvojnotematski sistem; Pregled didaktičnih principov s posebnim ozirom na princip vzgojnosti pouka; Metode zgodovinskega pouka; Spoznavanje učnih načrtov za posamezne tipe srednjih šol in problem prilagoditve zgodovinske učne snovi posebnim učnim vzgojnim smotrom teh šol; Pomen aktivnih metod pouka; Struktura in tipi učne ure; Snovna in pedagoško-metodska priprava učitelja na pouk zgodovine; Problemi preverjanja in ocenjevanja znanja učencev; Programiran pouk zgodovine.«[25]

Študentje so imeli obvezno literaturo: A. Stražev, Metodika nastave historije, Sarajevo, 1965 (prevod iz ruščine); The Teaching of History, Cambridge University Press, 1952; B. Stohr, Methodik des Geschichtsunterrichts, Berlin, 1962.[26]

Vaje iz metodike pouka zgodovine pa so obsegale »obvezne hospitacije (najmanj 4 hospitacije) študentov pri pouku zgodovine na srednjih šolah, nastope pred razredom, analizo in oceno hospitacijskih učnih ur in nastopov.«[27] Vsak študent je moral imeti najmanj enkrat nastop v razredu, ob zaključku vaj pa je moral opraviti še obvezen kolokvij iz teorije metodike pouka zgodovine.[28]

Študijski program za zgodovino je v 70. letih 20. stoletja vključeval tudi terensko prakso, ki je bila povezana s pedagoških delom: »Prav tako je zanje obvezna terenska praksa, ki povezuje stroko s pripravo na pedagoško delo in zajema naslednje probleme: predzgodovinske in rimske naselbine v naših krajih, slovensko kolonizacijo, oblike zemljiške razdelitve, razvoj rudarstva in fužinarstva kot primer razvoja kapitalizma, razvoj modernih industrijskih in urbanskih središč, problem specifičnosti NOB v posameznih slovenskih predelih (socialna struktura prebivalstva, zgodovinski pogoji, prehranjevalne baze, gostota komunikacij itd.), pogoji za spremembe gospodarske in socialne strukture slovenskega ozemlja po osvoboditvi. S prakso so povezani ogledi posameznih zgodovinskih spomenikov ter zgodovinskih ustanov. Študenti se vključujejo v aktivno delo pri terenski praksi s krajšimi poročili, prevzemom vodstva po posameznih krajih itd., kar jih uvaja obenem v strokovno problematiko in v bodočo pedagoško dejavnost. Obvezna praksa traja v prvih dveh letih 8 dni.«[29]

Študentje zgodovine so pri Metodiki pouka zgodovine pridobili ustrezno teoretsko znanje o pouku zgodovine ter se vadili v prvih samostojnih nastopih v razredu (nastop

23 Prav tam.
24 Prav tam.
25 Prav tam, str. 26–27.
26 Prav tam, str. 27.
27 Prav tam.
28 Prav tam.
29 Prav tam, str. 3.

v osnovni in nastop v srednji šoli) ter s pomočjo terenske prakse osvajali tudi spretnosti izvajanja izvenšolskih dejavnosti.

Metodika pouka v času Štefana Trojarja

Štefan Trojar[30]

Štefan Trojar je leta 1955 zaključil enopredmetni študij zgodovine na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Bil je profesor zgodovine na Gimnaziji Ajdovščina od 1956/57 do 1957/58, od 1958/59 do 1963/64 je poučeval zgodovino, gospodarski zemljepis in politično ekonomijo na Ekonomski srednji šoli Ajdovščina. Strokovni izpit za naziv profesorja srednje šole iz zgodovine je opravil 1960. Od 1964/65 do 1971/72 je poučeval zgodovino, sociologijo in filozofijo na Gimnaziji Nova Gorica, od 1972/73 do 1976/77 pa zgodovino na Gimnaziji Vida Janežič Poljane v Ljubljani.[31]

Štefan Trojar je začel s poučevanjem Metodike pouka zgodovine v študijskem letu 1976/77 (dve uri predavanj tedensko in izpiti),[32] leta 1977 je postal profesor višje šole, potem pa je bil od 1982 do 1990 višji predavatelj za metodiko pouka zgodovine na Filozofski fakulteti. Doktorsko disertacijo, ki je bila prva v Sloveniji s področja metodike pouka zgodovine z naslovom Metodološke in didaktične strukture učnega načrta zgodovine v skupnih vzgojnoizobraževalnih osnovah in njihov vpliv na zasnovo in potek pouka, je zagovarjal leta 1990 ter postal leta 1991 docent, leta 1996 pa izredni profesor za metodiko pouka zgodovine. Upokojil se je leta 1998, od 1998/99 do 2001/02 pa je bil še honorarno zaposlen na oddelku za zgodovino.

Učni program za študij zgodovine 1978/79[33] kaže, da je Štefan Trojar prevzel isti program od Boga Stupana ter je ravno tako izvajal Metodiko pouka zgodovine I za višješolsko študij,[34] Metodiko pouka zgodovine II pa za visokošolski študij do 1986/87. Predaval je metodiko pouka zgodovine I za 2. letnik po 2 uri tedensko (zimski semester) in metodiko pouka zgodovine II za 4. letnik po 2 uri tedensko (zimski semester). V poletnem semestru je izvajal seminarske vaje s skupinami 2. in 4. letnika (vsaka po 6 ur); imel skupinske oblike uvajanja študentov v delo (hospitacije, analize hospitacij,

30 Štefan Trojar leta 1996. Interni fotografski arhiv oddelka za zgodovino Filozofske fakultete.

31 Interno gradivo Filozofske fakultete: personalna mapa Štefana Trojarja: Iz življenjepisa Štefana Trojarja, 6. 2. 1982.

32 Interno gradivo Filozofske fakultete: personalna mapa Štefana Trojarja: Delovršna pogodba za predavanja, vaje in izpite na FF v Ljubljani, 1. 10. 1976.

33 Učni program za študij zgodovine na Filozofski fakulteti v Ljubljani. (1978). Ljubljana: PZE za zgodovino Filozofske fakultete, str. 45–48.

34 Pri Metodiki pouka zgodovine je Štefan Trojar pri literaturi dodal še nekaj knjig: A. A. Vagin-Speranskaja, Osnovna pitanja metodike nastave istorije, Sarajevo, 1968; A. Z. Redko, Psihologija učenja istorije, Sarajevo, 1965. Učni program za študij zgodovine na Filozofski fakulteti v Ljubljani. (1978). Ljubljana: PZE za zgodovino Filozofske fakultete, str. 45.

napotki in nastop) ter individualno delo s slušatelji ob delu, konzultacije po nastopu in teoretski del izpita.[35]

Nov študijski program zgodovine, ki se je začel uvajati 1985/86, je predvideval strokovno in pedagoško usposabljanje študentov za uresničevanje smotrov v osnovnih in srednjih šolah, in sicer npr. da bi se morali študentje usposobiti za uresničevanje vzgojno-izobraževalnih nalog zgodovine v 6., 7. in 8. razredu osnovne šole in v srednjem usmerjenem izobraževanju; za vzgojo učencev v duhu narodne zavesti, bratstva in enotnosti jugoslovanskih narodov ter v duhu socialističnega humanizma in internacionalizma; za stalno izobraževanje, smotrno uporabo sodobne učne tehnologije in uporabo učinkovitih metod in oblik vzgojno-izobraževalnega dela idr.[36] Predvideval je tudi naloge, ki bi jih profesor zgodovine moral znati opravljati. Te naloge so bile naslednje:

- »spoznava individualnost vsakega učenca, spodbuja, usmerja njegov razvoj in vpliva na oblikovanje njihovih učnih in poklicnih interesov;
- načrtuje, organizira in uresničuje vzgojno-izobraževalne naloge v osnovnih in srednjih šolah;
- organizira, usmerja interese učencev in druge dejavnosti in oblikuje ter utrjuje njihove učne in delovne navade;
- s svojim delom in ravnanjem prenaša na mladino družbeno-moralne vrednote socialistične samoupravne družbe;
- usklajuje in povezuje svoje delo s sorodnimi vzgojno-izobraževalnimi področji, muzeji, arhivi, starši, svetovalnimi in zdravstvenimi delavci, društvi, družbenopolitičnimi organizacijami in drugimi.«[37]

Predmet Metodika pouka zgodovine je bil v 3. letniku (začetek 1987/88) po tri ure tedensko za študente, ki so študirali zgodovino kot B predmet oz. po B programu in v 4. letniku (začetek 1988/89) po tri ure tedensko za študente, ki so študirali zgodovino kot A predmet oz. po A programu. V zimskem semestru so imeli študentje tri ure predavanj, v letnem semestru pa eno uro predavanj in dve uri vaj.

Vzgojno-izobraževalni smotri Metodike pouka zgodovine so bili: »Študentje strnejo znanja iz pedagoških predmetov in jih aplicirajo na pouk zgodovine v osnovni in srednji šoli, se seznanijo s sodobnimi metodami in oblikami pouka zgodovine in njihovo učinkovito kombinacijo glede na smotre, tematiko in druge dejavnike, se usposabljajo za aktivne oblike in metode dela pri pouku zgodovine, kjer bo prišla do izraza motiviranost, aktivnost učencev in bo prilagojen njihovim značilnostim, dobijo spodbude, da bodo pri pedagoškem delu samokritično vrednotili svoj pouk, si stalno prizadevali za dvig kvalitete in spremljali didaktično-metodično problematiko pouka zgodovine in sploh družboslovnih predmetov v osnovni in srednji šoli.«[38]

Glavne vsebine predmeta so bile: »Temeljne vzgojno izobraževalne naloge pouka zgodovine na osnovni in srednji šoli ter njena vloga med predmeti družboslovne vsebine; Zasnovanost učnih načrtov zgodovine v osnovni in srednji šoli, njihove vsebine in didaktične značilnosti; Elementi načrtovanja pouka zgodovine: analiza vsebin; Izdelava podrobnega letnega načrta, konkretizacija in operacionalizacija smotrov; Dejavniki izbire in didaktične prednosti ustreznih kombinacij oblik in metod pri pouku zgodovine; Značilnosti

35 Poročilo o delu Filozofske fakultete v Ljubljani v študijskem letu 1977/78. (1979). Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 109.

36 Vzgojnoizobraževalni program za študij zgodovine. (1985). Veljavnost od šolskega leta 1985/86. Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 2.

37 Prav tam.

38 Prav tam, str. 50.

frontalnega pouka ter kvalitete in možnosti skupinskih in individualnih oblik dela pri pouku zgodovine; Razvrstitev učnih metod pri pouku zgodovine z vidika aktivnosti učencev in vloga izobraževalne tehnike pri razvijanju metod; Značilnosti tradicionainih metod pouka zgodovine in utemeljenost sodobnih metod pouka; Vloga delovnega učbenika in metode dela z njim; Metoda dela z zgodovinskimi teksti; Didaktične možnosti pri vključevanju AV sredstev in pouk zgodovine in metodične variante; Vloga družboslovne učilnice za pouk zgodovine, razredna avdiovizualna in druga učna sredstva ter individualni učni komplet učenca pri pouku zgodovine; Možnosti in metodične variante pri preverjanju znanja zgodovine ter problemi ocenjevanja; Organizacija in metode pri zgodovinskih ekskurzijah; Neposredna priprava učne ure pri pouku zgodovine: mikrostruktura učne ure, zaporedje postopkov pri načrtovanju, delovni načrt; Analiza in vrednotenje pouka zgodovine in njen pomen za kritično preverjanje svojega pouka in za kvalitetno rast.«[39]

Vsak študent je bil dolžan obiskovati predavanja in seminarske vaje iz teoretskega dela predmeta (veljalo je za študente A in B skupine) in opraviti teoretski izpit iz metodike pouka zgodovine. Vsak študent je moral prisostvovati tudi na 8 urah hospitacij in opraviti 2 nastopa v razredu, ki sta bila ocenjena. V učnem načrtu je bilo zapisano, da bi se moral vsak študent udeležiti dvotedenske prakse na osnovni in srednji šoli.[40]

Posebna navodila pa so bila: »Študenti, ki imajo zgodovino kot B predmet, vpisujejo metodiko pouka zgodovine v 3. letniku (zimski semester 3 ure predavanj, poletni semester 1 uro predavanj in 2 uri vaj), tisti študenti, ki imajo zgodovino pod A, pa v 4. letniku (3 ure predavanj v zimskem semestru, 1 uro predavanj in 2 uri vaj v poletnem semestru). Seminarske vaje iz teoretskega dela se opravljajo tako, da se letnik razdeli v dve seminarski skupini. V tej obliki /se/ delijo študenti A in B skupine. Hospitacijske skupine v razredu štejejo 5–10 študentov. Študentje lahko opravijo svoje izpitne obveznosti iz metodike pouka zgodovine potem, ko so opravili izpite iz drugih predmetov pedagoško-psihološke skupine.«[41]

Predpisana literatura za predmet je bila: Weber Tomaž: Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1981; Zgonik Mavricij: Zgodovina v sodobni šoli. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1968; Grafenauer Bogo: Zgodovina v usmerjenem izobraževanju. Naši razgledi, 13. 10. 1978, št. 10; Časopis: Pouk zgodovine od 1967 dalje. Zagreb: Školska knjiga.[42]

V študijskem programu 1992/93 je bil opis vsebine pri predmetu Metodika pouka zgodovine naslednji:

»Metodika pouka zgodovine ali specialna didaktika je pedagoški predmet, ki usposablja študente zgodovine za učno delo v razredu in za učinkovito ter zanimivo posredovanje zgodovinskega znanja učencem v osnovnih in srednjih šolah. Pouk tega študijskega predmeta je tesno povezan s pedagoško psihologijo, didaktiko in drugimi programi skupnih pedagoških predmetov na FF kot tudi z vsebinami strokovno zgodovinskih predmetov.

Pouk metodike poteka skozi študijsko leto v predavalnici, zaključni del v obliki praktičnih vaj pa je organiziran s hospitacijami na osnovnih in srednjih šolah v Ljubljani.

Najprej se študentje seznanijo z didaktičnimi osnovami pouka zgodovine in s karakteristikami tradicionalne šolske zgodovine. Bolj podrobno, razčlenjeno in poglobljeno proučujejo pedagoške reformne težnje po modernizaciji družboslovnega pouka in sodobne poglede na vzgojno-izobraževalno vlogo zgodovine v šoli. Bodoči učitelj zgodovine naj bi dobro poznal in razumel raznovrstne vzgojno-izobraževalne naloge pouka zgodovine.

39 Prav tam, str. 50–51.

40 Prav tam, str. 52.

41 Prav tam.

42 Prav tam, str. 51.

Zavedati se mora, da je minilo obdobje izobraževalnega enciklopedizma in reprodukcije zgodovinskih dejstev. Sodobni pouk zgodovine naj bi razvijal tudi razne oblike kritičnega družboslovnega razmišljanja, odnos do demokratičnih vrednot in drugo. Pri metodiki pouka zgodovine se študenti temeljito seznanijo z metodološko in didaktično strukturo učnih načrtov zgodovine v osnovnih in srednjih šolah. Navajajo se k didaktični analizi posameznih učnih tem in k oblikovanju tematskih ciljev. Pridobili naj bi hkrati celovit pregled učne snovi in se praktično usposobili, kako se izdela letni delovni načrt.

Drugi obsežni sklop teoretičnega dela problematizira vrste učnih metod in oblik pri pouku zgodovine in njihove kombinacije v raznih učnih situacijah. Študenti so seznanjeni z raznimi variantami razlage pri pouku zgodovine, z vlogo diskusije in s konkretnimi manifestacijami razgovorov v razredu, z uporabo projekcijskih aparatov pri pouku itd. Pri didaktično-metodični interpretaciji in razvrščanju učnih metod primerjamo tradicionalne metode pouka zgodovine, kjer je prevladovala razlaga učitelja, z moderno metodično strukturo pouka, kjer imajo pomembno vlogo tiste metode in oblike pouka, ki spodbujajo aktivnost in samostojnost učencev. Zlasti ta tematika omogoča študentom, da izrazijo v debati svoje poglede o metodični strukturi in o metodičnih variantah pri pouku v osnovni in srednji šoli. Študenti spoznajo tudi vlogo in zasnovanost delovnih učbenikov zgodovine ob konkretnih vzorčnih knjigah, vlogo zgodovinske čitanke in drugih učil pri pouku zgodovine. V posebni temi so študentje zgodovine seznanjeni tudi z metodičnimi variantami pri ustnem in pisnem preverjanju znanja, saj je preverjanje znanja pomembna sestavina učnega procesa.

V zadnjem mesecu teoretskega kurza preidemo na seminarsko obliko pouka, ki je neposredna priprava za hospitacije v razredu in za učne nastope študentov. Udeležba na teh vajah je obvezna in pogoj za opravljanje izpitnih obveznosti v razredu. Študenti dobijo konkretne napotke za načrtovanje učnih ur in za izdelavo učne priprave. S pomočjo vzorcev pripravljajo po skupinah posamezne elemente učne priprave. Dobijo pa tudi temeljna izhodišča za metodično opazovanje hospitacijskih ur zgodovine.«[43]

Za praktične vaje pri predmetu je bil naslednji opis:

»Praktične vaje iz metodike so organizirane na hospitacijah v osnovnih in srednjih šolah v Ljubljani. To zaključno fazo metodičnega usposabljanja opravljajo tisti študenti, ki so obiskovali seminar in opravili izpit iz teorije metodike.

Praktični pouk se prične s hospitacijami pri dveh izkušenih učiteljih mentorjih na osnovnih šolah. K opazovanju poučevanja je povabljenih 10 študentov, ki so teden dni prej obveščeni o času in kraju hospitacij preko pošte in plakata na oddelčni objavni deski. Študenti so dolžni vestno beležiti metodične postopke učitelja in na njihovi osnovi sestaviti hospitacijski zapisnik. Na hospitacijskem obisku dobijo študenti tudi razpored in teme učnih ur za nastope študentov. Nastopi študentov sledijo navadno teden dni ali kasneje za opravljenimi hospitacijami. Po hospitacijah je organizirana skupinska analiza hospitacij po skupinah po 5 študentov. Na teh razgovorih izrazijo študenti svoja zapažanja in kritične pripombe o vsebinski in metodični zasnovi učne ure zgodovine in s tem pokažejo svoje metodično znanje in posluh. Na teh sestankih dobijo tudi temeljne usmeritve za njihov nastop. Nastopi študentov v razredu so organizirani po skupinah tako, da opazujejo študenti tudi poskusni pouk sošolcev. Po nastopu študentov sledi analiza in ocena poskusnega poučevanja študentov. Opisana pot praktičnega usposabljanja na osnovnih šolah se ponovi na dveh srednjih šolah.«[44]

Obveznosti študenta so bile: »1. izpit iz teorije metodike, ki ga študenti opravljajo

43 Program študija zgodovine (Filozofska fakulteta v Ljubljani). (1992). Velja od študijskega leta 1992/93. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za zgodovino, str. 35–37.

44 Prav tam, str. 37.

vsak teden v ponedeljek med 15. in 17. uro v sobi 114; 2. udeležba na hospitacijah na dveh osnovnih in dveh srednjih šolah, udeležba na skupinskih analizah; 3. dva učna nastopa v razredu; 4. izdelava hospitacijskih zapisnikov.«[45]

Predpisana literatura je bila za študente: Zgonik Mavricij: Zgodovina v sodobni šoli. Ljubljana: DZS, 1968; Weber Tomaž: Teorija in praksa zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS, 1981; Vrbetić Marija: Kako učiti istoriju?, Metodički priručnik. Beograd: Zavod za udžbenike, 1983; Časopis Nastava povijesti. Zagreb: Školska knjiga.[46]

Štefan Trojar je prisostvoval pri vseh nastopih študentov (vsak študent – absolvent je opravil dva učna nastopa), vodil skupinske analize hospitiranih ur (kjer so študentje izražali mnenje o značilnostih pouka pri hospitiranih urah in dobili didaktične napotke za njihove učne nastope) in individualne analize študentskih nastopov. »Vsem tem hospitacijskim uram sem prisostvoval in vodil tudi skupinske analize študentov hospitiranih ur v razredu. V posameznih hospitacijskih skupinah je bilo po 8 študentov, skupno je bilo med šol. letom opravljenih 48 analitično-diskusijskih ur. Študenti zgodovine so dobili ob tej priliki tudi napotke za učne nastope. Vsak študent je opravil tudi po dva učna nastopa v razredu, ki sem jih nato analiziral in ocenil. Za analizo nastopov je bilo opravljenih 60 ur. Skupno je bilo v štud. letu 1998/99 opravljenih 130 učnih nastopov (64 na osnovnih in 66 na srednjih šolah). Vsi študenti metodike opravijo poleg navedenih vaj tudi ustni izpit iz metodike; v tem štud. letu je bilo opravljenih 65 ustnih izpitov.«[47]

Študijski program 1999/2000 kaže, da se je za predmet že uvajalo novo ime: Metodika pouka zgodovine – Didaktika zgodovine in sta ga izvajala dr. Štefan Trojar (pogodbeno zaposlen) in mag. Danijela Trškan (ravno tako pogodbeno zaposlena). Od 1999/2000 do 2001/2002 je tako pri praktičnemu delu predmeta (skupinske hospitacije in analize, priprava in ocenjevanje nastopov) pomagala asistentka mag. Danijela Trškan. Dve leti (2000/01 – 2001/02) je organizirala enotedensko neobvezno pedagoško prakso za študente 4. letnika v osnovnih ali srednjih šolah. Na tej praksi so morali študentje opraviti vsaj 4 nastope, 6 ur hospitacij pri učitelju zgodovine ter izpolniti dnevnik, ki je vključeval: tedenski urnik, zapisnike hospitacij, učne priprave študenta, zapisnike učnega dela po dnevih, obrazec, kjer so študentje napisali glavne pridobitve tedenske učne prakse, samoocenjevalni obrazec za študenta, anketni vprašalnik za študenta, anketni vprašalnik za učitelja-mentorja, obrazec za mentorjevo oceno dela študenta in osebno izjavo študenta.[48]

Študijski program, ki se je izvajal od 1999/2000 do 2001/2002, je predvideval naslednje smotre:

- »Študenti naj spoznajo didaktično-metodične kvalitete sodobnega pouka zgodovine in njegove izobraževalne, vzgojne, spoznavnologične in operativne naloge.
- Pridobijo naj si kriterije za kvalitetno vrednotenje praktičnega pouka v razredu.
- Spoznali naj bi didaktično zasnovanost pouka zgodovine v učnih načrtih za osnovno in srednje šole.
- Seznanili naj bi se z vrstami učnih metod in oblik pri pouku zgodovine.
- Ob nastopih v razredu naj bi se praktično preizkusili v oblikovanju metodičnih kombinacij pri pouku zgodovine.
- Spoznali naj bi tudi vlogo in praktično uporabo avdiovizualnih sredstev in drugih modernih učil pri pouku zgodovine.

---

45 Prav tam.

46 Prav tam, str. 38.

47 Poročilo o delu Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani v študijskem letu 1998/99. (2000). Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 160.

48 Trškan, Danijela (2001). Prostovoljna tedenska pedagoška praksa študentov zgodovine. V: Visokošolski pouk – malo drugače. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 77–81.

– Usposobili naj bi se tudi v preciznem načrtovanju učnih ur, ter v kritičnem vrednotenju poteka ur in v evalvaciji učnih rezultatov.« [49]

Vsebine predmeta so bile naslednje: »Didaktične in metodične značilnosti tradicionalnega pouka zgodovine; Moderna didaktična izhodišča pri zasnovi sodobnega in družbeno kritičnega pouka zgodovine; Izobraževalne, spoznavno-logične, vzgojne in operativne naloge našega pouka zgodovine; Metodološka in didaktična struktura učnih načrtov zgodovine v osnovni in v srednjih šolah ter izdelava letnega delovnega načrta; Vrste učnih metod in oblik ter metodične kombinacije pri pouku zgodovine; Vloga avdiovizualnih sredstev pri sodobnem pouku, značilnosti razrednih učil in individualnega učnega kompleta učencev; Zasnovanost delovnih učbenikov zgodovine; Postopki pri načrtovanju učnih ur zgodovine in strukture pisne učne priprave; Kritično opazovanje pouka, analiza učnih situacij in ocenjevanje poteka učnih ur; Poskusno poučevanje zgodovine in preverjanje metodične uspešnosti.«[50]

Obveznosti študenta so bile: »Obvezna udeležba pri zaključnem seminarskem delu pouka, ustni izpit iz teoretskega dela metodike, udeležba pri skupinskih hospitacijah na osnovnih in srednjih šolah in analizah hospitiranih ur, hospitiranje učnih nastopov sošolcev (skupno okoli 20 ur), dva učna nastopa, ki sta ocenjena, izdelava metodičnih zapisnikov o poteku hospitiranih ur zgodovine.«[51]

Za študijsko literaturo so imeli: »Zgonik Mavricij: Zgodovina v sodobni šoli. Ljubljana: DZS, 1968; Weber Tomaž: Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS, 1981; Trojar Stefan: Sodobni pogledi na pouk zgodovine. Ljubljana: DZS, 1993; Bourdillon Hilary: Teaching History. London: Routledge, 1994; Booth Alan-Hyland Paul: History in Higher Education. Oxford: Blackwell, 1996; Slater John: Teaching History in the New Evrope London: Cassell, 1995; Nastava povjesti. Zagreb: Školska knjiga, 1967–1989; Zgodovina v šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 1992–1999.«[52]

Študentje zgodovine so pri predmetu pridobili solidno teoretično in metodično znanje o pouku zgodovine (zasnovanost učnih načrtov in učbenikov, uporaba sodobnih učnih sredstev in raznovrstnih metod) ter z vodenimi skupinskimi analizami hospitacij, vodenimi pripravami na nastope ter analizami nastopov pridobili ustrezne prve izkušnje za delo v osnovnih in srednjih šolah pri predmetu zgodovina.

Sklep

Ugotavljamo, da je bil predmet Metodika pouka zgodovine na Filozofski fakulteti od 1952 do 2002 in sta ga izvajala dva nosilca, ki sta imela večletne izkušnje tudi pri poučevanju srednješolcev. Pri Bogu Stupanu je bil pri predavanjih v 60. in 70. letih 20. stoletja v ospredju predvsem pomen in vloga predmeta zgodovine v šolskem sistemu, primerjava tudi z zgodovino v sovjetskem in ameriškem šolstvu. Pri Štefanu Trojarju pa so bili pri predavanjih konec 70. in v 80. letih v ospredju predvsem elementi načrtovanja učne ure z vsemi metodični elementi, s poudarkom na vključevanju avdio-vizualnih sredstev, v 90. letih 20. stoletja pa didaktično-metodična struktura učnih načrtov in učbenikov ter kritično opazovanje in ocenjevanje poteka pouka.

Pri obeh nosilcih so bile najbolj pomembne praktične vaje oz. t.i. praksa na šolah, ki je vključevala hospitacije ur zgodovine pri izkušenih učiteljih zgodovine v ljubljanskih osnovnih in srednjih šolah, analize hospitacij ter izvajanje učnih ur (vsaj en nastop v

49 Študijski program Zgodovina (1999). Ljubljana: Filozofska fakulteta. Oddelek za zgodovino, str. 53.
50 Prav tam.
51 Prav tam.
52 Prav tam.

osnovni in vsaj en nastop v srednji šoli). V začetku je bila Metodika pouka zgodovine razdeljena na I. in II. stopnjo, zaradi sprememb študijskih programov zgodovine pa je ostala le kot en predmet za vse smeri (A ali B študijski program ipd.).

Vsebina predavanj in vaj iz metodike pouka zgodovine kaže, da so študentje zgodovine na Filozofski fakulteti v drugi polovici 20. stoletja pridobili zadostno znanje in se tudi preizkusili pri izvedbi učnih ur že na dodiplomski stopnji. Edino strnjenega praktičnega usposabljanja v obliki strnjene pedagoške oz. učne prakse na šolah še ni bilo.

Viri in literatura

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Enciklopedija Slovenije. 14 (U–We). (2000). Ljubljana: MK.

Gestrin, Ferdo (1992). Prof. Bogomir Stupan – devetdesetletnik. V: Zgodovinski časopis, letnik 46, št. 3, str. 401.

Grafenauer, Bogo (1982). Vprašanja sodobnega stanja slovenskega zgodovinopisja kot znanosti in zgodovine v sistemu izobraževanja v Sloveniji. V: Zgodovinski časopis, letnik 36, št. 3, str. 183–196.

Interno arhivsko gradivo Filozofske fakultete: personalna mapa Boga Stupana.

Interno arhivsko gradivo Filozofske fakultete: personalna mapa Štefana Trojarja.

Melik, Vasilij (1989). Ljubljanska univerza in njeni predhodniki. V: Zbornik Ljubljanske univerze 1989, str. 7–17.

Oddelek za zgodovino: 1920–2000 ob osemdesetletnici. (2000). Ljubljana: Oddelek za zgodovino Filozofske fakultete.

Poročilo o delu Filozofske fakultete Univerze Edvarda Kardelja v Ljubljani v študijskem letu 1988/89. (1989). Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Poročilo o delu Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani v študijskem letu 1991/92. (1993). Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Poročilo o delu Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani v študijskem letu 1998/99. (2000). Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Poročilo o delu Filozofske fakultete v Ljubljani v študijskem letu 1977/78. (1979). Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Poročilo o delu Filozofske fakultete v Ljubljani v študijskem letu 1976/77. (1978). Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Program študija zgodovine (Filozofska fakulteta v Ljubljani). (1992). Velja od študijskega leta 1992/93. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za zgodovino.

Program za študij zgodovine na filozofski fakulteti univerze v Ljubljani. (1971). Ljubljana: Oddelek za zgodovino filozofske fakultete.

Seznam predavanj za študijsko leto 1953–54. (1953). Ljubljana: Univerza.

Seznam predavanj za študijsko leto 1958–59. (1958). Ljubljana: Univerza.

Seznam predavanj za študijsko leto 1959–60. (1959). Ljubljana: Univerza.

Seznam predavanj za študijsko leto 1995/96. (1995). Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta.

Seznam predavanj za študijsko leto 1999/2000. (1999). Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta.

Seznam predavanj za zimski semester 1950–51. (1950). Ljubljana: Univerza.

Študijski program Zgodovina (1999). Ljubljana: Filozofska fakulteta. Oddelek za zgodovino.

Trškan, Danijela (2001). Prostovoljna tedenska pedagoška praksa študentov zgodovine. V: Visokošolski pouk – malo drugače. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 77–81.

Učni program za študij zgodovine na Filozofski fakulteti v Ljubljani. (1978). Ljubljana: PZE za zgodovino Filozofske fakultete.

Voje, Ignacij (1989). Oddelek za zgodovino. V: Zbornik Filozofske fakultete v Ljubljani 1919–1989. Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 69–73.

Voje, Ignacij (2000). Zgodovinski pregled. V: Oddelek za zgodovino: 1920–2000 ob osemdesetletnici, str. 7–20.

Vzgojnoizobraževalni program za študij zgodovine. (1985). Veljavnost od šolskega leta 1985/86. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Zwitter, Fran (1973). Oddelek za zgodovino na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. V: Zgodovinski časopis, letnik XXVIII, zvezek 1–2, str. 133–143.

DANIJELA TRŠKAN

DIDAKTIKA ZGODOVINE OD LETA 2002 NAPREJ NA FILOZOFSKI FAKULTETI V LJUBLJANI

HISTORY DIDACTICS FROM 2002 TO PRESENT AT THE FACULTY OF ARTS IN LJUBLJANA

Izvleček

V prispevku so predstavljeni cilji, vsebina, obveznosti študentov in literatura za predmet Didaktika zgodovina, ki se je izvajal od študijskega leta 2002/03 naprej. Didaktika zgodovine je predmet, ki se je izvajal pred tem študijskim letom pod naslovom Metodika pouka zgodovine in je bil sestavni del dodiplomskega študijskega programa zgodovine za dvopredmetno pedagoško smer študija zgodovine na oddelku za zgodovino Filozofske fakultete v Ljubljani. Predstavljeni so tudi predmeti Didaktika zgodovine I in II ter Pedagoška praksa iz zgodovine v novem bolonjskem študijskem programu, ki se bodo izvajali predvidoma od 2012/13 naprej.

Ključne besede: didaktika zgodovine, pedagoška smer, dvopredmetni študij, enopredmetni študij, oddelek za zgodovino, Filozofska fakulteta v Ljubljani.

Abstract

The article presents goals, contents, student responsibilities and bibliography for the subject History Didactics, which has been carried out since the academic year 2002/03. History Didactics replaced the formerly known Methodology of History Teaching, which had been carried out prior to 2002/03. It was an essential part of the undergraduate study programme of History at the double-major pedagogic study programme of History at the History Department of the Faculty of Arts in Ljubljana. The article also presents the subjects History Didactics I and II with Pedagogic Practice in History from the new Bologna study programme, which will presumably start after 2012/13.

Keywords: History Didactics, pedagogic orientation, double-major study programme, single-major study programme, History Department, Faculty of Arts in Ljubljana.

DIDAKTIKA ZGODOVINE OD LETA 2002 NAPREJ NA FILOZOFSKI FAKULTETI V LJUBLJANI

Uvod

Filozofska fakulteta v Ljubljani je imela razpisane tri programe iz zgodovine, in sicer enopredmetni študij zgodovine, dvopredmetni študij, kjer je bila zgodovina lahko pedagoška ali nepedagoška smer. Pri pedagoški smeri študija zgodovine so študentje imeli predmet Didaktika zgodovine od študijskega leta 2002/02 naprej.

V študijskem letu 2009/10 je oddelek zgodovino na Filozofski fakulteti začel z novim študijskim programom po Bolonjskem sistemu v 1. letniku (enopredmetni in dvopredmetni študij). Ker je po Bolonjskem sistemu pedagoški študij zgodovine šele na 2. stopnji, se bo predvidoma le-ta začel izvajati v študijskem letu 2012/13, zato v prispevku predstavljamo predmete Didaktika zgodovine I in II ter Pedagoško prakso iz zgodovine, ki bodo vključeni pri dveh novih bolonjskih študijskih programih za pedagoško smer zgodovine, in sicer pri enopredmetni in dvopredmetni pedagoški smeri zgodovine na 2. stopnji.

Didaktika zgodovine od 2002/03 do 2011/12

Od 2002/03 naprej je predmet Metodika pouka zgodovine s spremenjenim naslovom Didaktika zgodovine prevzela dr. Danijela Trškan.[1] Pred tem je poučevala zgodovino in francoščino na Gimnaziji Bežigrad v Ljubljani od 1992 do 2001/02. Od leta 2002 je bila docentka, od 2007 pa izredna profesorica za ta predmet.

Predmet je izvajala za dve skupini, in sicer je imela vsaka skupina po 2 uri tedensko predavanja in praktične vaje, ki so bile razporejene skozi celo leto (skupinske hospitacije in analize na šolah, nastopi in priprava na nastope ter drugo delo študentov).[2]

---

1 Seznam predavanj za študijsko leto 2002/03. (2002). Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta, str. 63.

2 O izvajanju predmeta več v naslednjih prispevkih:
- Trškan, Danijela (2003). Stanje in perspektive začetnega izobraževanja učiteljev zgodovine (Prispevek k visokošolski didaktiki). V: Zgodovinski časopis, letnik 57, št. 1–2, str. 209–216.
- Trškan, Danijela. (2003). Prednosti individualnih konzultacij - drugačen način dela s študenti (Prispevek k visokošolski didaktiki). V: Zgodovinski časopis, letnik 56, št. 3–4, str. 479–482.
- Trškan, Danijela (2004). Moč besed ali dejanj pri začetnem izobraževanju učiteljev zgodovine. V: Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 559–560.
- Trškan, Danijela (2004). Primer alternativnega ocenjevanja nastopov študentov. V: Preverjanje in ocenjevanje, letnik 1, št. 4, str. 57–64.
- Trškan, Danijela. (2005). Obvezna pedagoška praksa za študente 4. letnika zgodovine pedagoške smeri: prispevek k visokošolski didaktiki. V: Zgodovinski časopis, letnik 59, št. 1/2, str. 193–202.
- Trškan, Danijela (2006). Avtentična seminarska naloga pri predmetu didaktika zgodovine – didaktični članek. V: Zgodovina v šoli, letnik 15, št. 1–2, str. 43–49.
- Trškan, Danijela. (2006). Stanje in perspektive partnerstva oddelka za zgodovino in šol. V: Peklaj, Cirila (ur.). Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 183–193.
- Trškan, Danijela (2007). Osebna mapa študentov zgodovine 4. letnika pedagoške smeri na Filozofski fakulteti. V: Preverjanje in ocenjevanje, letnik 3, št. 2/3, str. 53–62.
- Trškan, Danijela (2007). Didaktika zgodovine na Oddelku za zgodovino Filozofske fakultete: prispevek k visokošolski didaktiki. V: Zgodovinski časopis, letnik 61, št. 3/4, str. 509–517.
- Trškan, Danijela (2010). Izobraževanje in usposabljanje študentov zgodovine – bodočih učiteljev zgodovine na Filozofski fakulteti: prenovljeni pedagoški študijski programi. V: Zgodovinski časopis, letnik 64, št. 3–4, str. 446–456.

Učni načrt za predmet Didaktika zgodovine je bil sestavljen posebej za predavanja in posebej za vaje.

Cilji teoretičnega dela oz. predavanj so bili, da študentje »spoznajo temeljne didaktično-metodične značilnosti pedagoškega dela in pouka zgodovine v osnovnih in srednjih šolah; spoznajo izobraževalne in vzgojne naloge ter učne cilje sodobnega pouka zgodovine; spoznajo didaktično-metodično zasnovanost učnih načrtov, učbenikov, priročnikov in izpitnih pol ter razvijajo zanimanje za nadaljnje spremljanje in raziskovanje pouka zgodovine.«[3]

Vsebine pri predavanjih so bile naslednje:

»1. Uvod v didaktiko zgodovine (Pomen in naloge pouka zgodovine; Vsebina in literatura za didaktiko zgodovine);

2. Didaktično-metodično zasnova učne priprave (Vrste in oblikovanje ciljev; Didaktična redukcija vsebine in didaktična načela pri pouku zgodovine; Učne oblike, metode in motivacijske tehnike; Vrsta, izbor in uporaba učnih sredstev; Uporaba zgodovinskih slikovnih in pisnih virov; Uporaba sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije; Izdelovanje in uporaba tabelske slike; Načrtovanje pouka zgodovine);

3. Alternativni pouk (Projektni pouk; Interdisciplinarni pouk; Avtentični pouk; Izvenšolske dejavnosti);

4. Didaktično-metodične značilnosti pouka zgodovine (Zasnova, značilnosti in uporaba učnih načrtov, učbenikov in priročnikov ter izpitnih priročnikov za osnovne in srednje šole.);

5. Načini preverjanja in ocenjevanja znanja (Značilnosti in načini preverjanja; Načini ocenjevanja in ocenjevalni kriteriji; Samoocenjevanje in kolegialno ocenjevanje; Alternativno preverjanje in ocenjevanje);

6. Učitelj zgodovine (Akcijsko raziskovanje učitelja; Pripravništvo; Permanentno izobraževanje učiteljev zgodovine; Društvo učiteljev zgodovine; Mednarodno izobraževanje in sodelovanje; Diferenciacija in individualizacija ter učenci s posebnimi potrebami; Razredništvo; Pedagoška dokumentacija; Zgodovinska učilnica in kabinet; Pedagoška inšpekcija; Disciplina v razredu).

7. Aktualna vprašanja (Zunanji izpiti; Didaktika zgodovine v 21. stoletju; Odnosi med učiteljem in učenci v 21. stoletju).«[4]

Teoretični del je vključeval tudi analize hospitacij, predstavitve skupinskih nalog in predstavitve seminarskih nalog ter priprave na praktično delo.[5]

Študentje so imeli eno neocenjeno obveznost - krajšo skupinsko nalogo, dve obveznosti pa sta bili ocenjeni: krajša seminarska naloga (10 %) in ustni zagovor (20 %).

Za študijsko literaturo so bile sestavljene skripte s strokovnimi članki: Trškan, Danijela (2002). Izbrana literatura 1. Priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri in učitelje - začetnike. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino; Trškan, Danijela (2002). Izbrana literatura 2. Priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri in učitelje - začetnike. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino ter metodični priročnik: Trškan, Danijela (2002). Učiteljeva priprava na pouk zgodovine. Metodični priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri in učitelje - začetnike. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino; Trškan, Danijela (2003). Sodobno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini v srednji šoli na izbranih temah 20. stoletja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

3 Študijski program Zgodovina 2003/04 (2004). Ljubljana: Filozofska fakulteta. Oddelek za zgodovino, str. 71.
4 Prav tam, str. 72.
5 Prav tam.

Cilji praktičnih vaj so bili, da študentje »spoznajo, usvojijo in praktično preizkusijo temeljno didaktično-metodično znanje pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju vzgojno-izobraževalnega dela v osnovnih in srednjih šolah pri predmetu zgodovina ter razvijajo zanimanje za nadaljnje spremljanje in raziskovanje pouka zgodovine.«[6]

Praktično delo (vaje) so vključevale: »štiri hospitacije učiteljev v osnovnih in srednjih šolah in analize (v skupinah od 10–14), štiri hospitacije kolegov-študentov, izdelovanje dveh učnih priprav s konzultacijami, nastop v osnovni in nastop srednji šoli ter pripravo na ustni izpit in izdelavo osebne mape s samoocenjevanjem /.../ obvezno dvotedensko pedagoško prakso v osnovni ali srednji šoli pod vodstvom učitelja - mentorja.[7] V času pedagoške prakse so morali študentje opraviti najmanj šest hospitacij, najmanj osem samostojnih nastopov in najmanj šest ur dodatnega pedagoškega dela ter izpolniti dnevnik pedagoške prakse.[8]

Praktične vaje so vključevale več neocenjenih obveznosti: »štiri skupinske hospitacije, skupinske analize hospitacij, dve individualni konzultaciji - predpripravi (ena za nastop v osnovni in ena za nastop v srednji šoli), štiri individualne hospitacije študentov-kolegov (dve na osnovni in dve na srednji šoli).«[9]

Ocenjene obveznosti pa so bile: »štirje zapisniki: dva za osnovno in dva za srednjo šolo (5 %), pisna učna priprava in nastop v osnovni šoli (20 %), pisna učna priprava in nastop v srednji šoli (20 %), dvotedenska pedagoška praksa na osnovni ali srednji šoli oz. dnevnik pedagoške prakse (20 %), osebna mapa (5 %).«[10] Končna ocena iz didaktike zgodovine je vključevala ocenjene obveznosti pri predavanjih in vajah.

Prvikrat je bila v študijski program zgodovine uvedena obvezna dvotedenska pedagoška praksa v osnovni ali srednji šoli pod vodstvom učitelja – mentorja in specialnega didaktika.

Praktične obveznosti študentov - vaje so se od 2005/06 deloma spremenile, in sicer se je namesto ocenjenih nastopov v osnovni in srednji šoli uvedla tritedenska pedagoška praksa v osnovni ali srednji šoli in skupinska naloga študentov. Študentje so imeli možnost opravljanja prakse tudi v muzejih in domovih Centra šolskih in obšolskih dejavnosti v Sloveniji. Tritedenska pedagoška praksa je vključevala naslednje minimalne obveznosti študentov, ki so jih lahko študentje tudi povečali, in sicer: vsaj 10 nastopov, 8 ur hospitacij in vsaj 12 ur dodatnega dela na šolah. Dnevnik pedagoške prakse je vključeval več rubrik: pričakovanja študenta, predstavitev šole, različne sezname (zbirnik hospitacij, nastopov in dodatnih dejavnosti), zapisnike dela študenta po dnevih, zapisnike hospitacij učiteljev, zapisnike dodatnih dejavnosti, kratko poročilo pogovorov s pedagoškimi delavci, učne priprave (predpriprava in tudi samoocenjevanje nastopov), samoocenjevalni obrazec vseh nastopov za študenta, poročilo o glavnih pridobitvah tritedenske pedagoške prakse, anketni vprašalnik za študenta, anketni vprašalnik za učitelja, mentorjevo oceno dela študentov (ocena 10 nastopov in ocena celotne pedagoške prakse), potrdilo mentorja o opravljeni pedagoški praksi in osebno izjavo študenta.[11]

Tako je npr. v študijskem letu 2009/10 opis predmeta Didaktika zgodovine vključeval namen, kompetence, vsebino predavanj, opis obveznosti, opis ocenjevanja in literaturo za študente.

Namen predmeta je bil: »seznaniti študente s temeljnimi didaktično-metodičnimi značilnosti pedagoškega dela in pouka zgodovine v osnovnih in srednjih šolah ter sodobne didaktike zgodovine, jih usposobiti za uporabo teoretičnega znanja pri praktičnem

6 Prav tam, str. 73.
7 Prav tam.
8 Prav tam.
9 Prav tam.
10 Prav tam.
11 Trškan, Danijela (2007). Didaktika zgodovine na Oddelku za zgodovino Filozofske fakultete: prispevek k visokošolski didaktiki. V: Zgodovinski časopis, letnik 61, št. 3/4, str. 513.

pedagoškem delu v osnovni in srednji šoli, jih navaditi na sprotno spremljanje in raziskovanje pouka ter na permanentno izobraževanje in vsestransko pedagoško delo.«[12]

Splošne oz. končne kompetence, ki jih je študent ali študentka pridobil(a) pri predmetu, so naslednje: »1. zna opisati, primerjati in vrednotiti učne cilje sodobnega pouka zgodovine ter didaktično–metodično zasnovanost učnih načrtov, učbenikov in priročnikov za pouk zgodovine ter zunanjih izpitov iz zgodovine; 2. zna letno in dnevno načrtovati, organizirati, izvajati in ocenjevati redni pouk in izven–šolske dejavnosti s poudarkom na aktivni vlogi učencev; 3. zna uporabljati informacijsko–komunikacijsko tehnologijo; 4. zna opazovati, spremljati, vrednotiti in samoocenjevati učni proces; 5. zna kazati zadovoljstvo, odgovornost in pozitiven odnos do pedagoškega dela.«[13]

Specifične oz. sprotne kompetence, ki jih je posamezni študent ali študentka pridobil(a) pri posameznih obveznosti, so navedene za vsako obveznost posebej.

»Predavanja:

1. zna opisati, primerjati in vrednotiti didaktično-metodične značilnosti sodobne didaktike zgodovine (učnih načrtov, učbenikov, priročnikov itd.) in pouka zgodovine v osnovnih in srednjih šolah;
2. zna našteti, opisati in primerjati učne cilje, oblike, metode, tehnike, strategije, sredstva, dejavnosti in načine ocenjevanja;
3. zna opisati in vrednotiti načine spremljanja in raziskovanja pouka ter permanentnega izobraževanja;
4. zna opisati in vrednotiti vsestransko pedagoško delo v osnovnih in srednjih šolah, muzejih in v šoli v naravi;
5. zna kazati zanimanje in odgovornost za permanentno izobraževanje;

Skupinske hospitacije, analize in zapisniki:

6. zna spremljati, opazovati in vrednotiti učni proces;
7. zna uporabljati didaktično terminologijo;

Krajša seminarska naloga v obliki članka:

8. zna poiskati, izbrati, analizirati, sintetizirati in vrednotiti različne učne vire;

Krajša skupinska naloga:

9. zna skupinsko načrtovati, sodelovati in izdelati različne naloge;
10. zna kazati odgovornost do skupinskega dela;

Pedagoška praksa in dnevnik:

11. zna uporabljati didaktično-metodično teoretično znanje pri praktičnem pedagoškem delu v osnovni ali srednji šoli;
12. zna opisati način delovanja šole in šolsko dokumentacijo;
13. zna pokazati pozitiven odnos do učencev in mentorja;
14. zna opisati in ovrednotiti pedagoško delo učitelja zgodovine;
15. zna uporabljati samorefleksijo in samoocenjevanje;
16. zna uporabljati informacijsko-komunikacijsko tehnologijo;
17. zna načrtovati učne cilje, vsebino, oblike, metode, tehnike, strategije, sredstva in naloge za učne ure;
18. zna vživeto in sistematično podajati učno vsebino ter ustrezno uporabljati učne oblike, metode, tehnike in učna sredstva pri učnih urah;
19. zna izvajati različne učne etape in voditi ustrezno komunikacijo;

12 Trškan, Danijela (2009). Študijski program didaktike zgodovine 2009/2010 (2009). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za zgodovino, str. 6. http://www.ff.uni-lj.si/oddelki/Zgodovin/DANIJELA/DIDAKTIKAZGODOVINE/Studijski%20programi.htm (14. 10. 2010).

13 Prav tam.

20. zna spodbujati učence in jih aktivno vključevati v učni proces ter preprečevati neprimerno vedenje učencev;
21. zna kazati pozitiven odnos do pedagoškega dela;

Daljša skupinska naloga:

22. zna timsko načrtovati učne cilje, vsebino, oblike, metode, tehnike, sredstva in naloge s prilogami za posebno učno pripravo;
23. zna timsko ovrednotiti učno pripravo;

Ustni zagovor:

24. zna našteti, pojasniti, uporabiti, analizirati, sintetizirati in vrednotiti didaktično-metodične elemente;

Osebna mapa:

25. zna razmišljati o svojem delu, se samovrednotiti in samoocenjevati;
26. zna načrtovati svoje obveznosti, hraniti svoje izdelke in urejati osebno mapo.«[14]

Vsebine predavanj so bile razdeljene v osem sklopov. Prvi sklop Uvod v didaktiko zgodovine (do 4 ure) je vključeval naslednje vsebine: Študijski program in obveznosti študentov; Predmet Zgodovina; Vidiki in naloge pouka zgodovine; Diplomske naloge; Priprava na študijske obveznosti; Študijske obveznosti. Drugi sklop Učna priprava (28 ur) je vključevala vsebine: Didaktično-metodična zasnova učne priprave; Didaktična redukcija vsebine; Didaktična načela pri pouku zgodovine; Vrste in oblikovanje učnih ciljev; Učne oblike; Motivacijske tehnike; Učne metode (Metoda razlage, metoda razgovora; Metoda slikovne in besedne demonstracije, metoda reševanja problemov, metoda grafičnih izdelkov; Metoda izkustvenega učenja; Metoda dela z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo; Metoda dela s slikovnimi viri; Metoda dela s pisnimi viri); Vrsta, izbor in uporaba učil in učnih pripomočkov; Letno in dnevno načrtovanje pouka zgodovine; Izdelovanje in uporaba tabelske (folijske) slike oz. zapisa učne snovi; Izdelava pisne učne priprave. Tretji sklop Alternativni pouk (4 ure) je vseboval naslednje vsebine: Avtentični pouk; Izven-šolske dejavnosti na šoli in izven šole; Interdisciplinarni pouk; Alternativni pouk (projektni pouk, pouk po sistemu 4 MAT, podjetnostni, konstruktivni, problemski). Četrti sklop Didaktično-metodične značilnosti pouka zgodovine (4 ure) je vključeval vsebine: Zasnova, značilnosti in uporaba učnih načrtov za osnovne in srednje šole; Značilnosti in uporaba priročnikov za učitelje ter izpitnih priročnikov za učence in učitelje; Zasnova, značilnosti in uporaba učbenikov za osnovne in srednje šole. Peti sklop Preverjanje in ocenjevanje znanja (do 6 ur) je vseboval vsebine: Značilnosti in načini preverjanja; Bloomova taksonomija pri sestavljanju nalog; Marzanova taksonomija pri sestavljanju nalog; Načini ocenjevanja in ocenjevalni kriteriji; Alternativno preverjanje in ocenjevanje. Šesti sklop Učitelj zgodovine (do 10 ur) je vključeval naslednje vsebine: Akcijsko raziskovanje učitelja, spremljanje lastnega profesionalnega razvoja; Kompetence sodobnega učitelja; Pripravništvo in strokovni izpit; Permanentno izobraževanje učiteljev zgodovine; Pedagoška dokumentacija, pedagoška inšpekcija, razredništvo; Odnos med učiteljem in učenci, preprečevanje neprimernega vedenja. Sedmi sklop je vključeval Aktualna vprašanja (2 uri): Didaktika zgodovine v 21. stoletju (Sveživljenjsko izobraževanje, evropska dimenzija, večkulturnost, multiperspektivnost, zgodovinska zavest in spomin; Lokalna zgodovina; Občutljive teme; Državljanska vzgoja in kultura) in Diferenciacija in individualizacija (Učenci s posebnimi potrebami; Nadarjeni učenci; Kombinirani pouk). Osmi sklop pa je bil namenjen Osebni mapi (2 uri).[15]

Pri didaktiki zgodovini so študentje pridobili končno oceno, ki je bila sestavljena iz 6 ocenjenih obveznosti: didaktični članek (15 %) – 15 točk; štirje zapisniki hospitacij (10%) – 10 točk; pedagoška praksa in dnevnik pedagoške prakse (35 %) – 35 točk; daljša

14 Prav tam, str. 6–7.
15 Prav tam, str. 8–9.

skupinska naloga (posebna pisna učna priprava) (10 %) – 10 točk; ustni zagovor (20 %) – 20 točk in osebna mapa (10 %) – 10 točk. Končna ocena se je določila s seštevkom točk oz. procentov: odlično (10): 95 – 100 točk oz. 95 – 100 %; prav dobro (9): 85 – 94,5 točk oz. 85 – 94,5 %; prav dobro (8): 75 – 84,5 točk oz. 75 – 84,5 %; dobro (7): 65 – 74,5 točk oz. 65 – 74,5 %; zadostno (6): 55 – 64,5 točk oz. 55 – 64,5 %.[16]

Študentje so lahko izbrali tudi diplomsko nalogo s področja didaktike zgodovine, kjer so poglobili teoretično znanje o didaktično-metodičnih elementih pouka zgodovine v osnovnih ali srednjih šolah. Obvezna študijska literatura je bila naslednja: Trškan, D. (2008). Didaktika zgodovine. Prenovljeno gradivo za predavanja in vaje. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino; Trškan, D. (2002). Izbrana literatura 1. Priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri in učitelje - začetnike. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino; Trškan, D. (2002). Izbrana literatura 2. Priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri in učitelje - začetnike. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino; Trškan, D. (2008). Izbrana literatura 4. Priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri in učitelje – začetnike. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino. Študijsko gradivo je bilo dostopno tudi v dveh elektronskih učilnicah (http://e-ucenje.ff.uni-lj.si/) z naslovom Didaktika zgodovine in Pedagoška praksa ter na spletni strani http://www.ff.uni-lj.si/Zgodovin/DANIJELA/DIDAKTIKAZGODOVINE/.[17]

Pri didaktiki zgodovine so študentje pridobili konkretno didaktično in metodično znanje za uporabo v razredu oz. za izvajanje učnih ur pri rednem pouku ali izvenšolskih dejavnostih na eni strani, na drugi strani pa so se usposabljali v različnih nalogah, ki jih lahko izvaja učitelj zgodovine na šolah (pa tudi muzejih ali domovih CŠOD), s poudarkom na preciznem načrtovanju učnih priprav, izvajanju učnih ur, timskemu delu učiteljev, pisanju didaktičnih člankov o svojem delu ter sprotni izdelavi portfolia – osebne mape učitelja idr. Številne naloge učitelja (izvajanje učnih ur, sodelovanje pri krožkih, ekskurzijah, razrednih urah, pomoč pri pripravi razstav, ekskurzij, terenskega dela ali ogleda; dežurstvo, nadzorstvo, individualne ure z učenci s posebnimi potrebami, popravljanje domačih nalog, priprava pisnih nalog idr.) pa so lahko preizkusili tudi najprej na dvotedenski strnjeni pedagoški praksi, od leta 2006 naprej pa na tritedenski strnjeni pedagoški praksi.

Didaktika zgodovine od 2012/13 naprej

Na oddelku za zgodovino Filozofske fakultete bodo študentje lahko izbrali enopredmetni ali dvopredmetni pedagoški študij zgodovine na drugi magistrski stopnji.[18] Pri obeh pedagoških študijskih programih bodo študentje imeli predmete Didaktika zgodovine I, Didaktika zgodovine II ter Pedagoško prakso iz zgodovine.[19]

V nadaljevanju so ti predmeti predstavljeni za dvopredmetni študij oz. t.i. drugostopenjski pedagoški dvopredmetni študijski program, ki bo trajal dve leti (4 semestre) in bo imel

16 Prav tam, str. 17.

17 Prav tam, str. 18–19, 23.

18 Leta 2009 sta bila oba pedagoška študijska programa akreditirana oz. sprejeta pri Svetu Republike Slovenije za visoko šolstvo. Sestavljena sta bila v skladu z merili: Merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev, http://www.svs.gov.si/fileadmin/uzvs.gov.si/pageuploads/Zakonodaja_in_predpisi/MERILA_pedagoski_maj08.doc (17. 5. 2010).

19 Vloga za pridobitev soglasja k drugostopenjskemu pedagoškemu študijskemu programu Zgodovina Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (akreditacija študijskega programa). (2009). Ljubljana: Filozofska fakulteta. Interno gradivo oddelka za zgodovino.
Vloga za pridobitev soglasja k drugostopenjskemu pedagoškemu dvopredmetnemu študijskemu programu Zgodovina Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (akreditacija študijskega programa). (2009). Ljubljana: Filozofska fakulteta. Interno gradivo oddelka za zgodovino.

60 KT (skupaj še z drugim predmetom 120 KT). Strokovni naslov, ki ga bodo dosegli diplomantje, pa bo magister profesor zgodovine in ... oz. magistrica profesorica zgodovine in ... (skrajšano mag. prof. zgodovine in ...). Za posamezni predstavljeni predmet je navedeno tudi, kako je dopolnjen oz. spremenjen pri enopredmetnem študiju za zgodovino.

Predmet Didaktika zgodovine I se bo izvajal v okviru 75 ur, in sicer bodo imeli študentje 30 ur predavanj, 30 ur seminarja in 15 ur hospitacij oz. vaj na ljubljanskih osnovnih in srednjih šolah v 2. semestru 1. letnika. Pri predmetu bodo študentje spoznavali »temeljne didaktično-metodične značilnosti zasnove učne priprave za pouk zgodovine v osnovni in srednji šoli,« povezovali »teoretično znanje s praktičnim pedagoškim delom v osnovni in srednji šoli« ter razvijali »pozitiven odnos do pedagoškega dela.«[20] Glavne kompetence bodo naslednje: študentje bodo znali »letno in dnevno načrtovati (učne priprave), organizirati in izvajati redni pouk zgodovine; uporabljati različne učne oblike, metode in motivacijske tehnike na različnih stopnjah izobraževanja; uporabljati učna sredstva za zgodovino ter informacijsko–komunikacijsko tehnologijo za učne priprave, pisne naloge, zapisnike, osebno mapo; opazovati, spremljati, vrednotiti in samoocenjevati učni proces; kazati zadovoljstvo, odgovornost in pozitiven odnos do pedagoškega dela.«[21]

Učna vsebina Didaktike zgodovine I bo razdeljena v tri tematike. Prva tematika je Uvod v didaktiko zgodovine (Študijski program in obveznosti študentov; Vidiki in naloge pouka zgodovine). Druga tematika je Zasnova učne priprave (Didaktično-metodična zasnova učne priprave; Vrste in oblikovanje učnih ciljev - Bloomova taksonomija; Didaktična redukcija vsebine in didaktična načela pri pouku zgodovine; Učne oblike; Motivacijske tehnike; Učne metode: metoda razlage, metoda razgovora, metoda slikovne demonstracije, metoda besedne demonstracije, metoda zvočne demonstracije in demonstracije predmetov; metoda reševanja problemov, metoda grafičnih izdelkov, metoda izkustvenega učenja, metoda dela s slikovnimi viri, metoda dela s pisnimi viri, metoda dela z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, metoda dela s predmeti, metoda dela z ustnimi viri; Izdelovanje in uporaba tabelske slike oz. zapisa učne snovi; Vrsta, izbor in uporaba učil in učnih pripomočkov; Letno in dnevno načrtovanje pouka zgodovine; Priprava in analiza učnih priprav. Tretja tematika pa so Hospitacije (Elementi opazovanja, spremljanja in vrednotenja; Pisanje zapisnikov).[22]

Pri Didaktiki zgodovine I se bodo ocenjevali po vnaprej določenih kriterijih: »skupinska naloga (25 %), hospitacijski zapisniki (25 %), učna priprava in predstavitev (35 %) in osebna mapa (15 %). /.../ Osebna mapa študentov vključuje samooevalvacijo, samoocenjevanje, kolegialno ocenjevanje, alternativno ocenjevanje ter evalvacijo predmeta Didaktika zgodovine.«[23] Študentje bodo pridobili 6 kreditnih točk.

Študent (-ka) bo na koncu semestra pokazal(a) določena znanja, razumevanje in spretnosti, in sicer:

- »pozna didaktično-metodične značilnosti pouka zgodovine v osnovnih in srednjih šolah;
- pozna sodobne učne oblike, metode, tehnike, strategije, sredstva in dejavnosti, ki se uporabljajo pri predmetu zgodovina;
- pozna in razume načine spremljanja in raziskovanja pouka zgodovine ter pomen vseživljenjskega izobraževanja;

---

20 Vloga za pridobitev soglasja k drugostopenjskemu pedagoškemu študijskemu programu Zgodovina Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (akreditacija študijskega programa). (2009). Ljubljana: Filozofska fakulteta. Interno gradivo oddelka za zgodovino, str. 122.

21 Prav tam.

22 Prav tam, str. 122–123.

23 Prav tam, str. 124.

- uporablja didaktično terminologijo in didaktično-metodično teoretično znanje na konkretnih primerih (skupinska naloga, pisne naloge, zapisniki, učne priprave, osebna mapa);
- je usposobljen(a) za samostojno pripravo in izvedbo učnih ur v osnovni ali srednji šoli;
- je usposobljen(a) za pisanje hospitacijskih zapisnikov in učnih priprav oz. za uporabo teoretičnega znanja na izbrani učni vsebini pri zgodovini;
- razmišlja o pedagoškem delu, spremlja, opazuje, zapisuje in vrednoti učni proces;
- se samovrednoti in samoocenjuje pri obveznostih (skupinska naloga, hospitacijski zapisniki, pisne naloge);
- načrtuje svoje obveznosti, (i)zbira svoje izdelke in ureja osebno mapo;
- je usposobljen(a) za načrtovanje in organiziranje lastnega učenja in izpopolnjevanja;
- je usposobljen(a) za pisanje poročil (zapisniki, skupinska naloga, pisne naloge) in učnih priprav;
- se zanima in kaže odgovornost za vseživljenjsko izobraževanje;
- je usposobljen(a) za sodelovalno-timsko delo;
- uporablja informacijsko-komunikacijsko tehnologijo in različna učna sredstva.«[24]

Pri enopredmetnem pedagoškem študijskem programu zgodovine bodo študentje imeli več hospitacij oz. vaj na osnovnih, srednjih šolah in muzejih (15 ur več), zato bodo morali izdelati tudi obširnejše zapisnike teh hospitacij.

Predmet Didaktika zgodovine II se bo izvajal ravno tako v okviru 75 ur, in sicer bodo imeli študentje 30 ur predavanj, 30 ur seminarja in 15 ur hospitacij oz. vodene obiske na pedagoških institucijah v Ljubljani v 3. semestru 2. letnika.

Pri predmetu bodo študentje spoznavali »temeljne didaktično-metodične značilnosti sodobne didaktike zgodovine,« povezali »teoretično znanje s praktičnim pedagoškim delom v osnovni in srednji šoli pri rednem pouku,« se navajali »na preverjanje in ocenjevanje znanja; na načrtovanje, spremljanje, preverjanje in vrednotenje izvenšolskih dejavnosti« ter razvijali »pozitiven odnos do vsestranskega pedagoškega dela učitelja zgodovine.«[25] Glavne kompetence bodo naslednje: študentje bodo znali »pojasniti, primerjati in ovrednotiti razvoj specialne didaktike pouka zgodovine, učne cilje sodobnega pouka zgodovine ter didaktično–metodično zasnovanost zgodovinskih učnih načrtov, učbenikov in priročnikov ter zunanjih izpitov iz zgodovine; načrtovati, organizirati in izvajati izven–šolske dejavnosti; sestavljati in ocenjevati pisne, ustne in avtentične naloge; uporabljati učna sredstva za zgodovino ter informacijsko–komunikacijsko tehnologijo za pisno preverjanje in ocenjevanje ter osebno mapo; kazati zadovoljstvo, odgovornost in pozitiven odnos do vsestranskega pedagoškega dela učitelja zgodovine.«[26]

Učna vsebina Didaktike zgodovine II bo razdeljena v pet tematik. Prva tematika je Didaktično-metodične značilnosti pouka zgodovine, ki vsebuje naslednje teme: Razvoj specialne didaktike pouka zgodovine; Zasnova, značilnosti in uporaba sodobnih učnih načrtov, učbenikov in priročnikov ter izpitnih priročnikov za osnovne in srednje šole. Druga tematika je Alternativni pouk zgodovine in vključuje teme: Avtentične naloge in aktivnosti; Izvenšolske dejavnosti na šoli in izven šole (terensko delo), kjer sodeluje učitelj zgodovine. Tretja tematika obravnava Preverjanje in ocenjevanje znanja, kjer so teme: Načini preverjanja in ocenjevanja pri zgodovini; Bloomova in Marzanova taksonomija ter alternativno preverjanje in ocenjevanje. Četrta tematika se posveča Učitelju zgodovine, in sicer z naslednjimi temami: Akcijsko raziskovanje in vseživljenjsko izobraževanje;

24 Prav tam, str. 123–124.
25 Prav tam, str. 126.
26 Prav tam, str. 126.

Pripravništvo in strokovni izpit ter šolska zakonodaja; Razredništvo, pedagoška dokumentacija in inšpekcija; Učenci s posebnimi potrebami in nadarjeni učenci pri zgodovini; Strategije za preprečevanje neprimernega vedenja pri pouku zgodovine. Peta tematika se nanaša na Aktualna vprašanja v 21. stoletju, in sicer vključuje naslednje teme: Evropska razsežnost, večkulturnost, občutljive teme, lokalna zgodovina in državljanska vzgoja.[27]

Pri Didaktiki zgodovine II se bodo ocenjevali po vnaprej določenih kriterijih: »izvirna seminarska naloga s predstavitvijo (25 %), predpriprava, učna priprava in krajši nastop (35 %), strokovni zagovor (25 %) in osebna mapa (15 %).«[28] /.../ Osebna mapa študentov vključuje samooevalvacijo, samoocenjevanje, kolegialno ocenjevanje, alternativno ocenjevanje ter evalvacijo predmeta Didaktika zgodovine.«[29] Študentje bodo pridobili 6 kreditnih točk.

Študent (-ka) bo na koncu semestra pokazal(a) določena znanja, razumevanje in spretnosti, in sicer:

- »pozna didaktično-metodične značilnosti sodobne didaktike zgodovine (učnih načrtov, učbenikov, priročnikov itd.) in pouka zgodovine v osnovnih in srednjih šolah;
- pozna dejavnosti in načine ocenjevanja, ki se uporabljajo pri predmetu zgodovina;
- pozna in razume načine spremljanja in raziskovanja pouka zgodovine ter pomen vseživljenjskega izobraževanja;
- uporablja didaktično terminologijo in didaktično-metodično teoretično znanje na konkretnih primerih (pisne naloge, učne priprave, osebna mapa);
- je usposobljen(a) za samostojno pripravo in izvedbo učnih ur v osnovni ali srednji šoli pri rednem in izvenšolskem pouku;
- je usposobljen(a) za pisanje člankov iz didaktike zgodovine oz. uporabe teoretičnega znanja na izbrani učni vsebini za pouk zgodovine;
- se samovrednoti in samoocenjuje pri obveznostih (seminarska naloga, nastopi, strokovni zagovor);
- načrtuje svoje obveznosti, (i)zbira svoje izdelke in ureja osebno mapo;
- je usposobljen(a) za načrtovanje in organiziranje lastnega učenja in izpopolnjevanja;
- išče, izbira, analizira, sintetizira in vrednoti ter predstavlja različne vire informacij;
- uporablja domačo in tujo strokovno literaturo in vire;
- je usposobljen(a) za refleksijo o prebrani didaktični literaturi;
- je usposobljen(a) za pisanje člankov;
- se zanima in kaže odgovornost za vseživljenjsko izobraževanje;
- je usposobljen(a) za sodelovalno-timsko delo;
- uporablja informacijsko-komunikacijsko tehnologijo in različna učna sredstva.«[30]

Pri enopredmetnem pedagoškem študijskem programu zgodovine bodo študentje imeli vodene priprave in analize enega nastopa oz. izvedbe učne ure v razredu v osnovni ali srednji šoli, ki bo tudi ocenjena obveznost, zato bodo imeli 15 ur več.

Pedagoška praksa iz zgodovine bo samostojen predmet v 4. semestru 2. letnika, kjer se bodo študentje navajali »na sistematično opazovanje pouka zgodovine in drugih družboslovnih predmetov v osnovnih in srednjih šolah ter tudi v muzejih ali šoli v naravi,« povezovali »teoretično znanje s praktičnim pedagoškim delom,« se navajali »na načrtovanje, spremljanje, izvajanje in vrednotenje rednega pouka zgodovine in izvenšolskih dejavnosti« ter razvijali »odgovornost do pedagoškega dela.«[31] Pedagoško prakso bodo

27 Prav tam, str. 126–127.
28 Prav tam, str. 128.
29 Prav tam, str. 129.
30 Prav tam, str. 127–128.
31 Prav tam, str. 130.

študentje lahko opravljali na osnovnih ali srednjih šolah v Sloveniji, domovih Centra šolskih in obšolskih dejavnosti ali muzejih, s katerimi bo imel oddelek za zgodovino Filozofske fakultete sklenjen dogovor o sodelovanju.

Pedagoška praksa bo vključevala »skupinsko pripravo na prakso /.../, spremljanje dela študentov v času pedagoške prakse, elektronsko komunikacijo s študenti, individualne konzultacije in skupinsko evalvacijo po končani praksi na fakulteti,«[32] zato bodo imeli 30 ur organiziranih oblik dela na fakulteti.

Kompetence, ki jih bodo študentje osvojili, so naslednje: študentje bodo znali »dnevno načrtovati, organizirati, izvajati ter preverjati redni pouk in izven–šolske dejavnosti; uporabljati različne učne oblike, metode in motivacijske tehnike na različnih stopnjah izobraževanja; sestavljati, uporabljati in preverjati pisne, ustne in avtentične naloge; uporabljati učna sredstva za zgodovino ter informacijsko–komunikacijsko tehnologijo za učne priprave, pisno preverjanje, refleksijo in izpolnjevanje dnevnika pedagoške prakse; opazovati, spremljati, vrednotiti in samoocenjevati učni proces; kazati zadovoljstvo, odgovornost in pozitiven odnos do učencev, sodelavcev oz. pedagoškega dela.«[33]

Obveznosti študentov na tritedenski pedagoški praksi so natančno določene, in sicer bo moral(a) vsak(a) študent (-tka):

- »opraviti 10 ur hospitacij (od tega vsaj 8 pri predmetu zgodovina, dve pa pri drugih družboslovnih predmetih pri rednem pouku);
- opraviti 10 ur samostojnih nastopov (od tega vsaj pet nastopov z različno učno vsebino);
- opraviti 10 ur sodelovanja z mentorjem (pogovori po hospitacijah, pred nastopom in po nastopu);
- opraviti 15 ur dodatnih dejavnosti na šoli ali izven šole (npr. pogovor z vodstvom šole, s šolsko svetovalno službo, s knjižničarjem ali drugimi učitelji; ekskurzija, razredna ura, konference, sestanki učiteljev, pomoč pri pripravi razstav, ekskurzij ali terenskega dela; dežurstvo, nadzorstvo, individualne ure z učenci s posebnimi potrebami, hospitiranje krožkov in drugih izvenšolskih dejavnosti, popravljanje domačih nalog, priprava pisnih nalog itd.);
- opraviti najmanj 60 ur domačega dela (priprava učnih priprav, priprava na nastope, izpolnjevanje pedagoškega dnevnika ...);
- urediti dnevnik pedagoške prakse oz. zbirno mapo pedagoške prakse (30 ur).«[34]

V času pedagoške prakse bo moral vsak študent (-tka) opraviti:

- »skupinsko pripravo na prakso, kjer prejme potrebno dokumentacijo in navodila (10 ur);
- individualne konzultacije (10 ur);
- skupinsko evalvacijo po končani praksi na fakulteti (10 ur).«[35]

Celotna pedagoška praksa bo vključevala več ur študentskega dela, zato bodo študentje pridobili 6 kreditnih točk.

Pri pedagoški praksi se bosta ocenjevala: »praksa (50 %, oceni učitelj zgodovine) in dnevnik (50 %, oceni fakultetni učitelj) po vnaprej določenih kriterijih. Dnevnik pedagoške prakse vključuje študentsko samoevalvacijo in samoocenjevanje ter študentsko in mentorjevo evalvacijo pedagoške prakse.«[36]

32 Prav tam.
33 Prav tam.
34 Prav tam, str. 130–131.
35 Prav tam, str. 131.
36 Prav tam, str. 133.

Na koncu strnjene tritedenske pedagoške prakse iz zgodovine bo pridobil(a) študent (-ka) določena znanja, razumevanje in spretnosti, in sicer:

- »pozna učni načrt in letni delovni načrt za predmet zgodovina v osnovni ali srednji šoli;
- pozna sodobne učne oblike, metode, tehnike, strategije, sredstva, dejavnosti in načine ocenjevanja pri predmetu zgodovina;
- pozna načine delovanja šole in šolsko dokumentacijo;
- pozna in razume pedagoško delo in organiziranost učiteljev zgodovine;
- pozna vsestransko pedagoško delo učitelja zgodovine v osnovnih in srednjih šolah, muzejih ali v šoli v naravi;
- je usposobljen(a) za opazovanje in zapisovanje učnega procesa;
- je usposobljen(a) za samostojno pripravo učnih ur;
- načrtuje učne cilje, vsebino, oblike, metode, tehnike, strategije, sredstva in naloge za učne ure;
- posreduje zgodovinsko učno vsebino ustrezno, nazorno in sistematično;
- spodbuja učence in jih ustrezno vključuje v učni proces;
- ustrezno uporablja učne oblike, metode in tehnike, učila in učne pripomočke ter uporablja ustrezne naloge za preverjanje glede na zastavljene učne cilje in posebnosti učencev;
- vodi učinkovito komunikacijo v razredu;
- izvaja ustrezne prehode med etapami in različnimi učnimi dejavnostmi;
- postavlja pravila za vedenje in disciplino v razredu;
- primerno glasno in vživeto izvaja pouk ter kaže pozitivni odnos pri delu z učenci;
- zna sodelovati z mentorjem;
- zna sodelovati z drugimi učitelji pri medpredmetnih šolskih in izvenšolskih dejavnostih;
- razmišlja o poklicu učitelja in vrednoti učiteljevo delo;
- je usposobljen(a) za ustno in pisno refleksijo o svojem delu;
- spremlja, opazuje, zapisuje, vrednoti napredek učencev in svoje delo;
- se samovrednoti in samoocenjuje (zlasti nastope);
- načrtuje svoje obveznosti, izpolnjuje in ureja zbirno mapo oz. pedagoški dnevnik;
- je usposobljen(a) za načrtovanje in organiziranje lastnega učenja in izpopolnjevanja;
- je usposobljen(a) za samostojno delo;
- je usposobljen(a) za timsko delo;
- se zaveda in kaže odgovornost za stalno strokovno izpopolnjevanje;
- uporablja informacijsko-komunikacijsko tehnologijo in različna učna sredstva.«[37]

Pri enopredmetnem pedagoškem študijskem programu zgodovine bodo študentje imeli strnjeno pettedensko pedagoško prakso, ki jo bodo opravljali približno dva tedna in pol na osnovni šoli in dva tedna in pol na srednji šoli. Obveznosti na pedagoški praksi bodo iste kot pri tritedenski pedagoški praksi, le da se bodo tukaj podvojile. Študentje pa bodo pridobili 10 kreditnih točk.

Sklep

Če primerjamo predmet Didaktika zgodovine v starem dodiplomskem štiriletnem pedagoškem študijskem programu z novim bolonjskim študijskim programom, ugotovimo, da obstajajo vsebinske in metodične podobnosti pri izvajanju predavanj, seminarjev in vaj (hospitacij), velike spremembe pa bodo organizacijske. Didaktika zgodovine se bo

37 Prav tam, str. 132–133.

zaradi semestrskega študija razpolovila, tako da bo prvi del vključeval predvsem učiteljevo pripravo na konkretno delo v razredu (načrtovanje, izvajanje in vrednotenje učnih ur), drugi del pa teoretično preučevanje pouka zgodovine, alternativne sodobne načine dela, preverjanje in ocenjevanje ter druge naloge učitelja zgodovine (akcijsko raziskovanje, permanentno izobraževanje, delo z učenci s posebnimi potrebami in učnimi težavami). Največja sprememba bo, da pedagoška praksa ne bo več sestavni del predmeta Didaktika zgodovine, ampak samostojen predmet, ki bo predstavljal zaključek praktičnega usposabljanja v pedagoškem študijskem programu.

Preglednica: Primerjava števila ur pri dvopredmetnem pedagoškem študiju zgodovine

Vrste predmetov	*Stari dodiplomski program 1. – 4. letnik*	*Novi bolonjski program 1. stopnja (3 leta) in 2. stopnja (2 leti)*
Strokovni zgodovinski predmeti	1620 ur	1050 ur
Splošni pedagoški predmeti (upoštevano 50 % zaradi dvopredmetnosti)	105 ur[38]	150 ur[39]
Strokovni pedagoški predmeti	120 ur[40]	180 ur[41]
Splošni izbirni predmeti	30 ur	210 ur
Diplomsko oz. magistrsko delo	-	15 ur
Skupaj	*1875 ur*	*1605 ur*

Iz zgornje preglednice lahko ugotovimo, da bodo imeli študentje manj ur v novem bolonjskem študijskem programu, manj ur za strokovne zgodovinske predmete, več ur za splošne pedagoške predmete in tudi za strokovne pedagoške predmete oz. Didaktiko zgodovine. Procentualno je Didaktika zgodovine (kjer je pedagoška praksa že vključena) predstavljala v starem programu 6,4 %, v bolonjskem študijskem programu pa bo skupaj s predmetom Pedagoška praksa iz zgodovine predstavljala 10,9 %, kar pomeni, da bo imela specialna didaktika pouka večjo vrednost in vlogo pri usposabljanju bodočih učiteljev zgodovine.

Viri in literatura

Merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev, http://www.svs.gov.si/fileadmin/uzvs.gov.si/pageuploads/Zakonodaja_in_predpisi/MERILA_pedagoski_maj08.doc (17. 5. 2010).

Seznam predavanj za študijsko leto 2002/03. (2002). Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta.

38 Ti predmeti so: Psihologija za učitelje, Didaktika, Pedagogika, Andragogika.

39 Ti predmeti so: Psihologija za učitelje, Didaktika, Pedagogika – teorija vzgoje in andragogika; izbirni predmet: Slovenščina za učitelje, Humanistika in družboslovje ali Raziskovanje učnega procesa; Opazovalna praksa.

40 Ta predmet je Didaktika zgodovine.

41 Ti predmeti so: Didaktika zgodovine I, Didaktika zgodovine II, Pedagoška praksa iz zgodovine.

Študijski program Zgodovina 2003/04 (2004). Ljubljana: Filozofska fakulteta. Oddelek za zgodovino.

Trškan, Danijela (2009). Študijski program didaktike zgodovine 2009/2010 (2009). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za zgodovino. http://www.ff.uni-lj.si/oddelki/Zgodovin/DANIJELA/DIDAKTIKAZGODOVINE/Studijski%20programi.htm (14. 10. 2010).

Vloga za pridobitev soglasja k drugostopenjskemu pedagoškemu dvopredmetnemu študijskemu programu Zgodovina Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (akreditacija študijskega programa). (2009). Ljubljana: Filozofska fakulteta. Interno gradivo oddelka za zgodovino.

Vloga za pridobitev soglasja k drugostopenjskemu pedagoškemu študijskemu programu Zgodovina Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (akreditacija študijskega programa). (2009). Ljubljana: Filozofska fakulteta. Interno gradivo oddelka za zgodovino.

Seznam prispevkov o didaktiki zgodovine

Trškan, Danijela (2003). Stanje in perspektive začetnega izobraževanja učiteljev zgodovine (Prispevek k visokošolski didaktiki). V: Zgodovinski časopis, letnik 57, št. 1–2, str. 209–216.

Trškan, Danijela. (2003). Prednosti individualnih konzultacij - drugačen način dela s študenti (Prispevek k visokošolski didaktiki). V: Zgodovinski časopis, letnik 56, št. 3–4, str. 479–482

Trškan, Danijela (2004). Moč besed ali dejanj pri začetnem izobraževanju učiteljev zgodovine. V: Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 559–560.

Trškan, Danijela (2004). Primer alternativnega ocenjevanja nastopov študentov. V: Preverjanje in ocenjevanje, letnik 1, št. 4, str. 57–64.

Trškan, Danijela. (2005). Obvezna pedagoška praksa za študente 4. letnika zgodovine pedagoške smeri: prispevek k visokošolski didaktiki. V: Zgodovinski časopis, letnik 59, št. 1/2, str. 193–202.

Trškan, Danijela (2006). Avtentična seminarska naloga pri predmetu didaktika zgodovine – didaktični članek. V: Zgodovina v šoli, letnik 15, št. 1–2, str. 43–49.

Trškan, Danijela. (2006). Stanje in perspektive partnerstva oddelka za zgodovino in šol. V: Peklaj, Cirila (ur.). Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 183–193.

Trškan, Danijela (2007). Didaktika zgodovine na Oddelku za zgodovino Filozofske fakultete: prispevek k visokošolski didaktiki. V: Zgodovinski časopis, letnik 61, št. 3/4, str. 509–517.

Trškan, Danijela (2007). Osebna mapa študentov zgodovine 4. letnika pedagoške smeri na Filozofski fakulteti. V: Preverjanje in ocenjevanje, letnik 3, št. 2/3, str. 53–62.

Trškan, Danijela (2010). Izobraževanje in usposabljanje študentov zgodovine – bodočih učiteljev zgodovine na Filozofski fakulteti: prenovljeni pedagoški študijski programi. V: Zgodovinski časopis, letnik 64, št. 3–4, str. 446–456.

BORUT ZIDAR

ZGODOVINSKA KULTURA IN DIDAKTIKA ZGODOVINE
HISTORICAL CULTURE AND HISTORY DIDACTICS

Izvleček

Članek obravnava koncept zgodovinske kulture, ki se je v razvil v okviru (zahodno) nemške didaktike zgodovine. Ta se je v času po drugi svetovni vojni intenzivno ukvarjala z dilemami svoje sodobne zgodovine, pri čemer se je razvila cela paleta pristopov k obravnavi preteklosti. Eden izmed teh konceptov je zgodovinska kultura, ki pomeni način, kako se določena družba ukvarja s preteklostjo in zgodovino. V članku so predstavljeni mejniki v razvoju koncepta zgodovinske kulture, njena definicija, značilnosti in zgodovinski razvoj. Pouk zgodovine, ki upošteva koncept zgodovinske kulture, učence pripravlja na razumevanje zgodovinske kulture okolja, v katerem učenci živijo. Avtor navaja tri predloge za raziskovanje slovenske zgodovinske kulture, ter izraža prepričanje, da lahko zgodovinska kultura vnese novo dimenzijo v slovensko didaktiko zgodovine.

Ključne besede: zgodovinska kultura, didaktika zgodovine, koncepti, postmoderna, Zvezna republika Nemčija, Slovenija.

Abstract

The article deals with the concept of historical culture, which developed within the framework of the (Western) German History Didactics. After the Second World War this was intensely involved with the dilemmas of its own modern history, where an entire array of approaches was developed in analysing history. One of these concepts was historical culture, a way, how a certain society deals with history and culture. The article represents the turning points in the development of the concept of historical culture, its definition, characteristics and historical development. History lessons, which include the concept of historical culture, prepare the pupils to better understand the historical culture of the environment in which they live. The author suggests three propositions to explore Slovenian historical culture and expresses a belief that historical culture can bring a new dimension to Slovenian History Didactics.

Keywords: historical culture, history didactics, concepts, postmodern, Federal Republic of Germany, Slovenia.

ZGODOVINSKA KULTURA IN DIDAKTIKA ZGODOVINE

»Zgodovinska kultura«[1] kot koncept didaktike zgodovine

Zgodovinska kultura predstavlja raziskovalni koncept, ki se je razvil in uveljavil v okviru (zahodno) nemške didaktike zgodovine. Njeni začetki segajo v 70. leta preteklega stoletja, ko je tamkajšnja didaktika zgodovine začela posegati tudi na področje izven okvirov šolskega pouka zgodovine. V 90. letih je zlasti Jörn Rüsen prispeval k opredelitvi njene teoretične strukture v današnjo obliko. V Nemčiji »trenutno kaže, da bo postala osnovni pojem didaktike zgodovine.«[2] Današnje razsežnosti uveljavitve zgodovinske kulture v okviru nemške didaktike zgodovine se kažejo v didaktično-zgodovinskih raziskavah,[3] vpletanju elementov zgodovinske kulture v pouk zgodovine in izobraževanju učiteljev zgodovine, ki se izvaja tudi na novih »katedrah za zgodovinsko kulturo«.[4]

Pojem zgodovinska kultura predstavlja način, kako se določena družba ukvarja s preteklostjo in zgodovino. Izhaja iz dejstva, da zgodovina v družbi ni prisotna le v zgodovinopisnih delih, temveč tudi v likovni in glasbeni umetnosti, filmih, politiki ... V ospredju palete zgodovinskih prikazov, ki so prisotni v določeni družbi, so različni kriteriji. Velika večina prikazov ima v nasprotju z znanstvenimi zgodovinopisnimi deli v ospredju estetske, imaginativne ali politične kriterije, zaradi česar koncept zgodovinske kulture zajema tudi zgodovinske laži, mite in legende. Večina ljudi ima namreč v času svojega življenja najmanj opravka prav z znanstveno preverjenimi verzijami zgodovinskih prikazov, običajno v času šolanja pri pouku zgodovine; ostali čas pa je človek desetletja obkrožen in prepuščen aktivnostim in produktom zgodovinske kulture.[5]

Zgodovinska kultura in koncepti raziskovanja preteklosti

Po drugi svetovni vojni se je nemška družba morala soočiti s travmatično zapuščino nacističnega časa, kar je prispevalo k ustvarjanju pogojev za razvoj različnih pristopov obravnave preteklosti. V takšnih razmerah je bila zahodno-nemška didaktika zgodovine do 70. let opredeljena izključno kot didaktika pouka zgodovine in vezana zgolj na šolsko zgodovino. V centru njene pozornosti je bil predpisan kanon zgodovinskih vsebin, ki jih je bilo potrebno po sodobnih metodoloških poteh »prenesti v glave učencev.« Preden je prevzela danes aktualno definicijo Karla-Ernsta Jeismanna, da je didaktika zgodovine »*znanost o zgodovinski zavesti v družbi*«,[6] je bila izpostavljena več konkurenčnim konceptom odnosa do preteklosti.

---

1 Pojem »zgodovinska kultura« v nemščini: »Geschichtskultur«; v angleščini: »Historical Culture«.

2 Rüsen, J. (2001). Auf dem Weg zu einer Pragmatik der Geschichtskultur. V: Geschichts-Erzählung und Geschichts-Kultur, zwei geschichtsdidaktische Leitbegriffe in der Diskussion. München: Herbert Utz Verlag, str. 82.

3 Hasberg, W. (2004). Erinnerungskultur – Geschichtskultur, Kulturelles Gedächtnis – Geschichtsbewusstsein. 10 Aphorismen zu begrifflichen Problemfeldern. Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Zvezek 3, str. 198.

4 Prvo ustanovljeno »Katedro za didaktiko zgodovine s poudarkom na zgodovinski kulturi« na Inštitutu za didaktiko zgodovine na Westfälische-Wilhelms-Universität v Münstru v Nemčiji vodi profesor dr. Bernd Schönemann. Schönemann, B. (2006). Geschichtskultur als Wiederholungsstruktur? V: Geschichte, Erziehung, Politik, letnik 34 , Zvezek 3/4, str. 182.
Profesor dr. Jörn Rusen vodi katedro za »Občo zgodovino in zgodovinsko kulturo« na zasebni univerzi Witten-Herdecke. Internetni dostop: www.uni-wh.de/kultur/geschichte (zadnji dostop 8. 9. 2010).

5 Pandel, H.-J. (2006). Geschichtskultur. V: Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, str. 74.

6 Schönemann, B. (2006). Geschichtsdidaktik. V: Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, str. 72.

Holger Thünemann samo v (zahodno) nemškem prostoru na podlagi analize pristopov k obravnavi nacionalnega socializma in holokavsta v drugi polovici 20. stoletja navaja šest različnih konceptov, ki so imeli v različnih časovnih obdobjih različno vlogo:

1. Začetki koncepta *preseganja preteklosti* (nem. Vergangenheitsbewältigung) kot zgodovinsko-političnega koncepta segajo v sredo 50. let. Koncept se je spoprijemal z obdelavo družbenih »senc iz preteklosti«. V ospredju raziskovanja je bilo vprašanje, kako se v novi demokratični državi spoprijeti s podedovanimi strukturami nacionalno-socialistične države in njenimi posledicami. Široko zasnovan koncept je pri obdelavi zgodovinskih tem upošteval njihovo politično, kulturno, pravno, znanstveno, pedagoško, estetično in versko dimenzijo.
2. *Politika do preteklosti* (nem. Vergangenheitspolitik), ki jo je v zgodovinski diskurz vpeljal Norbert Frei, se je v nasprotju s »konceptom preseganja preteklosti« koncentrirala zgolj na politično-pravno dimenzijo ukrepov za družbeno integracijo v demokratično državo, pri čemer so bili njeni osnovni elementi amnestija, integracija in distanciranje do nacionalsocialistične zapuščine.
3. *Zgodovinska politika* (nem. Geschichtspolitik) se je v nasprotju s »politiko do preteklosti,« ki se je omejevala na praktično-politične ukrepe, usmerila na raziskovanje javne konstrukcije zgodovinske podobe, rituale in diskurze.
4. *Zgodovinska kultura* (nem. Geschichtskultur) v nasprotju s prejšnjimi tremi koncepti, omejenimi na politično motivirano raziskovanje preteklosti oz. na raziskovanje političnih preobratov, ponuja širši pristop raziskovanja, saj po Rüsenovi definiciji zajema estetično, kognitivno in politično področje, kar Schönemann dopolnjuje še z institucionalnim, profesionalnim, medialnim in za javnost specifičnim področjem.
5. *Spominska kultura* (nem. Erinnerungskultur) podobno kot zgodovinska kultura poleg zgodovinopisnih diskurzov zajema še osebne spomine, pri čemer v konceptu spominske kulture izstopa tudi funkcionalnost zgodovine za potrebe sedanjosti.
6. *Paradigma spominjanja izpeljana iz teorije Maurica Halbwachsa*, ki sta jo v nemškem prostoru razvila Aleida in Jan Assmann.[7]

Navedeni koncepti imajo vpliv na različne znanstvene discipline, tudi na didaktiko zgodovine, vendar na tem mestu odnosi med njimi ne bodo predstavljeni, saj bi zahtevali dosti širšo razpravo.

Začetki zgodovinske kulture segajo v leto 1976. Takrat je Karl-Ernst Jeismann razširil predmet didaktike zgodovine na celotno »zgodovinsko zavest v družbi«. Njegova teza je po eni strani pomenila odmik od tradicionalnega pojmovanja didaktike zgodovine omejene na didaktiko šolskega pouka zgodovine, po drugi strani pa širitev področja raziskovanja didaktike zgodovine na celotno družbo in njeno ukvarjanje s preteklostjo.[8] Jeismann je zgodovinsko zavest kot mentalni konstrukt postavil za osrednjo kategorijo didaktike zgodovine, ne da bi za spremembo uporabil poseben strokovni termin.[9] Nov strokovni termin »zgodovinska kultura« je bil prvič uporabljen leta 1984 v mednarodni bibliografiji z naslovom »Zgodovinska kultura – Didaktika zgodovine«.[10]

---

7 Thünemann, H. (2005). Geschihtskultur als Forschungsansatz zur Analyse des Umgangs mit der NS-Zeit und dem Holocaust. Konzeptionelle Standortbestimmung und ein Vorschlag zur kategorialen Differenzierung. V: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, letnik 4 (2005), str. 230–235.

8 Schönemann, B. (2006). Geschichtskultur als Wiederholungsstruktur? V: *Geschichte, Erziehung, Politik*, letnik 34, Zvezek 3/4, str. 182.

9 Hasberg, W. (2004), str. 199.

10 Bibliografija: Pellens, K., Quandt, S. (Ur.). (1984). Geschichtskultur – Geschichtsdidaktik. Internationale Bibliographie. Paderborn: Schöningh.

Kongres združenja nemških didaktikov zgodovine, ki delujejo v organizaciji »Konferenz für Geschichtsdidaktik«, je vsebino zgodovinske kulture obravnaval leta 1977, in sicer pod geslom »Zgodovina v javnosti«. Skoraj istočasno je društvo zgodovinarjev »Ranke-Gesellschaft« zborovalo pod geslom »Zgodovina v javnem življenju povojnega časa«. To obdobje, ki je trajalo nekje do začetka 90. let, je zgodovino v javnosti oz. v vsakdanjem življenju obravnavalo tam, kjer se dogaja: v muzejih, na razstavah, v književnosti, tisku, na radiu in televiziji. Didaktiki zgodovine so raziskovali oblike in funkcije zgodovine v vsakdanjem življenju. Raziskave so v tej fazi na hermenevtični način obravnavale literarne, poljudnoznanstvene in filmske vire. Empirične metode, ki so takrat že bile v uporabi v drugih družboslovnih znanostih, pa še niso bile uporabljene. Situacija se je spremenila konec 80. let s prvimi didaktično zgodovinskimi empiričnimi raziskavami Boda von Borriesa.[11]

Novo obdobje v razvoju zgodovinske kulture je sprožil Jörn Rüsen. Rüsen je v logičen odnos povezal zgodovinsko zavest in zgodovinsko kulturo. Zgodovinska zavest predstavlja individualno dojemanje preteklosti, zgodovinska kultura pa kolektiven konstrukt. Rüsen je podal tudi temeljno, še danes veljavno definicijo zgodovinske kulture, s katero je zgodovinska kultura dobila status kategorije v okviru didaktike zgodovine. Definiral jo je kot »praktično artikulacijo zgodovinske zavesti v življenju določene družbe.«[12] Leta 1991 je didaktiko zgodovine opredelil kot znanost o zgodovinskem učenju, pri čemer je šolo vključil v sistem institucij zgodovinske kulture: Zgodovinsko učenje ima zunanjo in notranjo stran. Zunanja stran zajema institucije in organizacijo, obliko izvedbe učenja in številne pogoje, ki na učenje vplivajo. Zunanje danosti predstavljajo šole, šolska politika, državne smernice, učbeniki, muzeji, razstave, kulturne dejavnosti z zgodovinsko tematiko, državne spominske slovesnosti, množični mediji in podobno. Vse to se lahko zajame v kategorijo zgodovinske kulture.[13] S tem je šolo opredelil kot zgolj eno izmed mnogih inštitucij zgodovinske kulture.

Področja zgodovinske kulture

Danes je zgodovina razširjena, dostopna in priljubljena bolj kot kadarkoli v preteklosti. Javnosti je dostopna preko dokumentarnih, animiranih ali igranih filmov ter dnevnih novic na *televiziji*. V *tiskani obliki* je prisotna v stripih, časopisih, revijah ali vabilih za zgodovinsko-turistične prireditve in spominske slovesnosti. Zgodovinskim monografijam na knjižnih policah knjigarn, knjižnic, elektronskih knjigarn ali običajnih supermarketov delajo družbo zgodovinski romani, biografije, spomini ... Tako državni kot zasebni *muzeji* s svojo ponudbo sooblikujejo globalni turistični trg. *Računalniške igre* z zgodovinsko tematiko s svojo natančnostjo igralcem velikokrat na povsem nezavednem nivoju podajajo detajlne zgodovinske informacije. Tudi *internet* kot najhitreje razvijajoč se medij prav nič ne zaostaja za bolj tradicionalnimi oblikami prenosa zgodovine. Nasprotno. Spekter ponudbe zgodovinskih vsebin na internetu se v kvantitativnem smislu intenzivno povečuje. Na dosegu nekaj klikov so internetnim uporabnikom po vsem svetu na voljo zgodovinski viri, ki po svoji raznolikosti segajo od zgodovinskih video-dokumentov na komercialnih video portalih do (retro)digitaliziranih

11 Schönemann, B. (2000). Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur. V: Geschichtskultur, Theorie – Empirie – Pragmatik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, str. 36–37.

12 »praktisch wiksame Artikulation von Geschichtsbewusstsein im Leben einer Gesellschaft.« Kuss, H. (2000). Geschichtskultur: Theorie – Empirie – Pragmatik. Eine Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik vom 4. bis 6. Oktober 1999 im Kloster Seeon/Oberbayern. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, letnik 51, str. 495.

13 Rüsen v Schönemann, B. (2000), str. 40.

analognih zgodovinskih virov na spletnih portalih znanstvenih projektov.[14] Prisotnost zgodovine v obliki zgodovinskih obeležij ali poimenovanj ulic pa je že »tradicionalno« nepogrešljiv del *kulturne krajine* in *urbanega okolja*.

Zapisano predstavlja le del možnosti, kjer se sodoben človek v vseh fazah življenja konfrontira z zgodovino. »Zgodovina ima konjunkturo!«[15] Bogat toda neurejen spekter zgodovinske ponudbe daje vtis nekakšne zgodovinske solate, v kateri se mešata znanost in fiktivnost oz. resnica in laž. Obstaja več različnih delitev zgodovinske kulture. Rüsen v okviru zgodovinske kulture razlikuje estetsko, politično in kognitivno področje, pri čemer vsakemu posameznemu področju pripisuje tudi ustrezen mentalnimi proces, in sicer čutenje, hotenje in razmišljanje. V *estetsko področje* uvršča spomenike, muzeje, zgodovinska dela v likovni umetnosti, literaturi in filmu, kakor tudi zgodovinopisna dela kot samostojno literarno zvrst in ustne oblike zgodovinskega pripovedništva. V ospredju tega področja je estetski kriterij. V *politično področje*, kjer je v ospredju kriterij moči, uvršča vladarske genealogije, javne praznike, državno organiziran pouk zgodovine, zgodovinske argumente v političnih diskusijah ... V *kognitivno področje*, kjer dominira kriterij resničnosti, pa uvršča zgodovinopisje.[16]

Rüsenova področja med sabo nimajo jasne meje, saj so med seboj povezana na kompleksen način. Vsak fenomen ima tako estetske kot politične in kognitivne elemente, ki pa so v vsaki posamezni manifestaciji izraženi v različnih razmerjih. Rüsen kompleksnost odnosov pojasnjuje s primerom spomenikov, pri katerih sta praviloma v ospredju estetična in politična komponenta, medtem ko je kognitivna bistveno manj izražena. Povsem drugače je v zgodovinopisju, kjer prevladuje kognitivna komponenta, obenem pa se skupaj z obliko predstavitve krepi tudi estetska komponenta.[17] Razmerja med področji zgodovinske kulture lahko ogroža dogmatizem, ki določeni dimenziji omogoča, da povsem prevlada nad ostalima dvema. Primer marksizma in leninizma v 20. stoletju pokaže, kako resnica v zgodovinopisju izgublja na pomenu, če je le-to podvrženo direktnemu legitimiranju oblasti, trenutni razvoj same znanosti pa razglašen za krono razvoja.[18] Optimalnost odnosov med posameznimi dimenzijami zgodovinske kulture je zagotovljena v tisti družbi, ki vsem trem področjem pušča relativno avtonomijo, da se lahko istočasno kritično povezujejo.[19]

Zgodovinsko kulturo je mogoče historizirati

Schönemann na osnovi sociološke teorije Bergerja in Luckmanna o družbeni konstrukciji realnosti zgodovinsko kulturo definira kot družbeno konstrukcijo preteklosti, katero je mogoče spremljati v njenem daljšem zgodovinskem razvoju. Meni, da je prevladujoče vzorce zgodovinske kulture mogoče izluščiti iz rezultatov zgodovinopisnega in sociološkega raziskovanja. V nekaj več kot 200 letih (v predmoderni dobi do leta 1789, v moderni dobi do leta 1986 in v sedanji postmoderni dobi) na področju razvitega

14 Burckhardt, D./Hohls, R./Prinz, C. (2006). Editorial: Geschichte im Netz – Praxis, Chancen, Visionen. Beiträge der Tagung. hist 2006. Teilband 1, Berlin: Clio-online und Humboldt-Universität zu Berlin, str. 17–18. Internetni dostop: http://edoc.hu-berlin.de/histfor/10_I/PDF/HistFor_2007-10-I.pdf (zadnji dostop: 8. 9. 2010).

15 Horn, S./Sauer, M. (2009). Geschichte und Öffentlichkeit, Orte – Medien – Institutionen. Göttingen: Wandenhoeck & Ruprecht, str. 9.

16 Rüsen, J. (1997). Geschichtskultur. V: Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. Überarb. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer, str. 39.

17 Prav tam, str. 40.

18 Rüsen, J. (1994). Was ist Geschichtskultur. Überlegungen zu einer neuen Art über Geschichte nachzudenken. V: Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Köln: Böhlau Verlag, str. 20.

19 Rüsen, J. (1997), str. 40.

zahoda razlikuje tri prevladujoče osnovne vzorce zgodovinske kulture. Prevladujoči predmoderni vzorec, poimenovan *»zgodovina kot korist«*, je bil aktualen do konca 18. stoletja. V veliki meri se je navezoval na Kosseleckov opis toposa Historia magistra vitae, ki je veljal že pri Ciceru in je stoletja dolgo obdržal svojo veljavnost. Po njem se je človek v vsakdanjem življenju lahko zanesel na izkušnje ljudi iz preteklosti. Znanje zgodovine ima predvsem praktične koristi za tiste, ki je poznajo in razumejo. Moderni družbi ta struktura ni več zadostovala. Njen cilj je bil v skladu s tradicijo francoske revolucije postati moder. Motivacija za ukvarjanje s preteklostjo je prešla na višjo raven. Zgodovina je izgubila svojo praktično funkcijo ter postala vrednota, kar je izraženo v geslu »zgodovina kot izobrazba«. Prevladujoči vzorec postmoderne družbe pa definira »zgodovino kot doživetje«. Cilj stika z zgodovino ni več praktična uporabnost ali vrednota vedenja o preteklosti. Človek v iskanju sreče v sedanjosti posega tudi po zgodovini, ki jo želi doživeti. To mu v veliki meri omogoča turistični trg z organizacijo viteških turnirjev, srednjeveških tržnic ali potovanj v kraje, ki vse pogosteje pridobivajo pridevnik zgodovinski.[20]

Vsa tri obdobja karakterizirajo *institucije* zgodovinske kulture. V predmoderni dobi so nosilci zgodovinske kulture dinastija, vera in tradicija. Moderna država v času po francoski revoluciji s svojimi institucijami (arhivi, muzeji, znanost, šolstvo) prevzame iniciativo spominjanja in oblikovanja občutka skupne preteklosti. Tudi postmoderna družba na področje institucij vnese spremembe. Vlogo motivatorja prevzema splošna družbena blaginja, ki v veliki meri določa ponudbo in povpraševanje na tržišču. Ni nepomembno, koliko denarja in časa imajo ljudje določene družbe na voljo, da lahko neposredno izkusijo zgodovino. Ta faktor se v razvitem svetu kaže v širjenju mreže muzejev in doživljajskega zgodovinskega trga.[21]

V tesni povezanosti z institucijami zgodovinske kulture so se v posamezni epohi razvijali značilni *poklici*[22] zgodovinske kulture. Moderna je v času 19. in 20. stoletja prispevala k profesionalizaciji cele vrste poklicev vezanih na področje zgodovine. Zanje je bil natančno predpisan potek izobrazbe in standard znanj potrebnih za opravljanje poklica. Mednje sodijo univerzitetni profesorji zgodovine, učitelji zgodovine, arhivarji, bibliotekarji, strokovni delavci v muzejih ... Schönemann jih imenuje strokovni skrbniki zgodovinske kulture. Njihovo nasprotje predstavljajo poklici v postmoderni, kjer je na zgodovinskem doživljajskem trgu kot animator ali specialist za tržišče lahko dejaven vsakdo, ne glede na izobrazbo. Zaposlitvenih kriterijev v postmoderni namreč ne postavlja država, ampak tržišče, ki se orientira zgolj na profit.[23]

Schönemannovemu didaktično zgodovinskemu pristopu k raziskovanju zgodovine zgodovinske kulture nasprotuje Hans-Jürgen Pandel. Pandel zgodovinsko kulturo razume dosti ožje, kot fenomen sedanjosti, v katerem so učenci v vsakdanjem življenju obkroženi z zgodovino. Njegova teza raziskovanje didaktike zgodovine usmerja v sedanjost, raziskovanje razvoja zgodovinske kulture pa prepušča zgodovinopisju. S tem bi se po njegovem mnenju izognili mešanju zgodovinske kulture in kulturne zgodovine. Schönemann njegove očitke o prestopanju meje didaktike zgodovine zavrača in svojo pozicijo utemeljuje s teorijo Reinharta Kosselecka, da se strukture v zgodovini ponavljajo. Meni, da je zgodovinsko kulturo mogoče in celo nujno raziskati tudi v njenem zgodovinskem razvoju. Strukture imajo v socialnem sistemu zgodovinske kulture svoje središče v institucijah, ki vedno nudijo odgovore na ponavljajoče družbene problem in dileme.[24]

---

20 Schönemann, B. (2000). Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur. V: Geschichtskultur, Theorie – Empirie – Pragmatik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, str. 47–50.

21 Prav tam, str. 51–52.

22 Kot element zgodovine zgodovinske kulture so poleg značilnih poklicev predmet raziskovanja tudi *mediji* in njihova *ciljna publika*.

23 Prav tam.

24 Schönemann, B. (2006), str. 186–187.

Zgodovinska kultura in pouk zgodovine

Sodoben pouk zgodovine se ne more izogniti zgodovinski kulturi izven šole, saj niti šola niti okolje učencev nista izoliran prostor, kamor zunanji vplivi nimajo dostopa. »Naloga pouka zgodovine je, da učenke in učence vpelje v zgodovinsko kulturo njihovega okolja.«[25] Zgodovinska kultura pri pouku zgodovine pomeni, da so poleg kanona predpisanih vsebin pri pouku prisotne tudi teme zgodovinske kulture iz javnosti: npr. javni spori glede izgradnje spominskih obeležij, politične debate o zgodovinskih zaslugah posameznikov, zgodovinskih filmi ... Pristop, ki upošteva aktualne teme zgodovinske kulture, tako pomeni vključevanje učencev v sodoben zgodovinsko-kulturni diskurz določene družbe,[26] kar v spremenjeni Senekovi misli pomeni, da se pri pouku zgodovine uči »za življenje in ne za šolo«.

Kljub privlačnosti in pestrosti, ki jo koncept ponuja za pouk zgodovine, zahteva pred implementacijo v prakso vrsto analiz in modifikacijo koncepta pouka zgodovine. Poleg zgodovinsko-didaktičnih analiz samega fenomena zgodovinske kulture je potrebna modifikacija izobraževalnih standardov, ki vključujejo teoretične modele kompetenc. Pandel med kompetencami pouka zgodovine navaja tudi *zgodovinsko-kulturno kompetenco*. Ker se zgodovinska kultura nenehno spreminja, zgodovinsko-kulturne kompetence, v nasprotju z vsebinami pouka, ni mogoče kanonizirati. Ta kompetenca učencem omogoča razvijanje sposobnosti za obvladovanje inovacij: »Takšna kompetenca je sposobnost spoprijemanja z znanstvenimi, retoričnimi, imaginativnimi, faktičnimi in diskurzivnimi oblikami sedanjih predstavitev zgodovine.«[27]

Koncept zgodovinske kulture pri pouku zgodovine ne sme biti razumljen zgolj v smislu dopolnitve pri uresničevanju učnega načrta ali poglobitvi učnih vsebin. Teme zgodovinske kulture morajo najti svoje mesto tudi v kurikularnih dokumentih, učnih načrtih in učbenikih za zgodovino.[28] Da gre pri vpeljavi zgodovinske kulture v prakso pouka zgodovine za dolgotrajen proces, ki se bo nadaljeval tudi v prihodnjih letih, kaže Pandlovo stališče o zgodovinsko-kulturnih deficitih didaktike zgodovine, kar daje slutiti na nove trende v razvoju zgodovinske kulture. Meni, da didaktika zgodovine še ne razpolaga z zadostnimi strokovnimi pojmi in kategorijami, da bi lahko zajela vse zgodovinsko-kulturne fenomene. Prav tako opozarja, da še vedno nista razviti metodika zgodovinske kulture, niti koncept zgodovinsko-kulturne kompetence.[29]

Namesto zaključka: razmišljanje o zgodovinski kulturi v okviru slovenske didaktike zgodovine

Izkušnje nemških didaktikov zgodovine na področju zgodovinske kulture bi bilo smiselno upoštevati tudi pri novih raziskavah v okviru slovenske didaktike zgodovine. Raziskave zgodovinske kulture zgodovine bi morale biti komplemantarne že obstoječim tendencam raziskovanja, saj koncept zgodovinske kulture pomeni dopolnitev in ne ukinitev ukvarjanja z didaktiko »šolske zgodovine«.

---

25 Pandel, H.-J. (2006), str. 74.

26 Pandel, H.-J. (1999), Postmoderne Beliebigkeit? Über den sorglosen Umgang mit Inhalten und Methoden. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, letnik 50, str. 290.

27 Pandel, H.-J. (2009). Geschichtskultur als Aufgabe der Geschichtsdidaktik: Viel zu wissen ist zu wenig. V: Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, str. 32.

28 Oswalt, V./Pandel, H.-J. (2009). Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, str. 12.

29 Pandel, H.-J. (2009), str. 23–24.

Nekje je potrebno nekje začeti. Poleg teoretičnega raziskovanja koncepta zgodovinske kulture zgolj ilustrativno predlagamo zgodovinsko-kulturne analize delov slovenske medijske pokrajine, političnih tem in kontroverznih tem v slovenski javnosti:

1. Slovenski tiskani mediji z vidika didaktike zgodovine predstavljajo povsem neraziskano področje. Slovenske novice kot najbolj prodajan[30] slovenski dnevnik so tudi medij zgodovinske kulture, ker je v njih mogoče slediti zgodovinskim temam.

Zastavljajo se vprašanja: Katere zgodovinske teme so prisotne v časopisu? Kako pogosto so prisotne v mediju? Kakšen je način njihovega prikaza? Ali so avtorji zgodovinarji, novinarji? Ali je bil pri prikazu uporabljen princip multiperspektivizma? Zakaj je bila določena tema tematizirana? Kateri viri so bili uporabljeni pri pisanju člankov? Kdo je ciljna publika medija?

2. Tudi slovenska politika s svojimi pogledi na zgodovino je sestavni del slovenske zgodovinske kulture. Parlamentarne in neparlamentarne stranke, društva in organizacije kot del pluralne družbe sodelujejo v razpravah o preteklosti. Kontroverznost razprav o zgodovini ni redkost niti na področjih, kjer celo v zgodovinopisju vlada relativno visoka stopnja konsenza. Primera takšnih tem sta npr. »Slovenci in Karantanija« ali »Slovenci in Veneti«.

Z vidika zgodovinske kulture je potrebno upoštevati, da so takšne zgodovinske dileme del družbenega vsakdana in zato primerne za zgodovinsko-didaktično analizo. Zastavljajo se vprašanja: Zakaj je določena tema aktualna? Kdo so protagonisti razprav? Kakšni argumenti so uporabljeni v razpravah? Kje in na kakšen način potekajo razprave? Kakšni so učinki razprav?

3. Kot pri večini evropskih narodov, so tudi v slovenski zgodovini in družbi prisotne t.i. kontroverzne zgodovinske teme, ki so v pluralni družbi sestavni del pouka zgodovine: npr. kolaboracija, povojni poboji, določanje mej med državami ... Kontroverzne zgodovinske teme so v družbi praviloma predstavljene na emocionalen in enostranski način, s čimer silijo k polarizaciji mnenj in stališč. Zgodovinsko-kulturna kompetenca v teh primerih učencem ponuja dodatno oporo pri orientaciji med številnimi interpretacijami in oblikovanju lastnih kritičnih stališč.

Privlačnost koncepta zgodovinske kulture z vidika didaktikov zgodovine je deloma mogoče razumeti kot odgovor na neobvladljive razmere, ki jih prisotnost poplave zgodovinskih artikulacij povzroča v družbi postmoderne dobe. To področje z vnašanjem znanstvene sistematike v okviru svojih zmožnosti ureja koncept zgodovinske kulture, ki bi lahko v tudi za slovensko didaktiko zgodovine pomenil dodaten izziv.

Viri in literatura

Burckhardt, D./Hohls, R./Prinz, C. (2006). Editorial: Geschichte im Netz – Praxis, Chancen, Visionen. Beiträge der Tagung. hist 2006. Teilband 1, Berlin: Clio-online und Humboldt-Universität zu Berlin, str. 7–22. Internetni dostop: http://edoc.hu-berlin.de/histfor/10_I/PDF/HistFor_2007-10-I.pdf (zadnji dostop: 8. 9. 2010).

Hasberg, W. (2004). Erinnerungskultur – Geschichtskultur, Kulturelles Gedächtnis – Geschichtsbewusstsein. 10 Aphorismen zu begrifflichen Problemfeldern. Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Zvezek 3, str. 198–207.

30 Med aprilom in junijem 2010 je povprečna dnevna prodaja Slovenskih novic znašala 75.238 izvodov, Dela 52.084 izvodov, Dnevnika 41.325 izvodov, Večera 36.148 izvodov, Poslovnega dnevnika finance pa 12.389 izvodov. Internetni dostop: http://www.soz.si/projekti_soz/preglednica_revidiranih_prodanih_naklad/ (zadnji dostop: 8. 9. 2010).

Horn, S./Sauer, M. (2009). Geschichte und Öffentlichkeit, Orte – Medien – Institutionen. Göttingen: Wandenhoeck & Ruprecht.

Kuss, H. (2000). Geschichtskultur: Theorie – Empirie – Pragmatik. Eine Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik vom 4. bis 6. Oktober 1999 im Kloster Seeon/ Oberbayern. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, letnik 51, str. 495–502.

Oswalt, V./Pandel, H.-J. (2009). Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Pandel, H.-J. (1999). Postmoderne Beliebigkeit? Über den sorglosen Umgang mit Inhalten und Methoden. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, letnik 50, str. 282–291.

Pandel, H.-J. (2006). Geschichtskultur. V: Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag, str. 74.

Pandel, H.-J. (2009). Geschichtskultur als Aufgabe der Geschichtsdidaktik: Viel zu wissen ist zu wenig. V: Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, str. 19–34.

Pellens, K./Quandt, S. (Ur.). (1984). Geschichtskultur – Geschichtsdidaktik. Internationale Bibliographie. Paderborn: Schöningh.

Rüsen, J. (1994). Was ist Geschichtskultur. Überlegungen zu einer neuen Art über Geschichte nachzudenken. V: Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Köln: Böhlau Verlag, str. 3–26.

Rüsen, J. (1997). Geschichtskultur. V: Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. Überarb. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer, str. 38–42.

Rüsen, J. (2001). Auf dem Weg zu einer Pragmatik der Geschichtskultur. V: Geschichts-Erzählung und Geschichts-Kultur, zwei geschichtsdidaktische Leitbegriffe in der Diskussion. München: Herbert Utz Verlag, str. 81–98.

Schönemann, B. (2000). Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur. V: Geschichtskultur, Theorie – Empirie – Pragmatik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, str. 26–58.

Schönemann, B. (2006). Geschichtsdidaktik. V: Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, str. 72.

Schönemann, B. (2006). Geschichtskultur als Wiederholungsstruktur? V: Geschichte, Erziehung, Politik, letnik 34 , Zvezek 3/4, str. 182–191.

Thünemann, H. (2005). Geschichtskultur als Forschungsansatz zur Analyse des Umgangs mit der NS-Zeit und dem Holocaust. Konzeptionelle Standortbestimmung und ein Vorschlag zur kategorialen Differenzierung. V: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, letnik 4 (2005), str. 230–240.

PREUČEVANJE POUKA ZGODOVINE, UČNIH NAČRTOV IN UČBENIKOV ZA ZGODOVINO

Koncept nacionalne vzgoje in pouk zgodovine v srednjih šolah na Slovenskem v 2. polovici 19. stoletja

Posodabljanje učnih načrtov za zgodovino v gimnazijah na Slovenskem v 19. in 20. stoletju s poudarkom na analizi vsebine splošnih ciljev

Makedonija in Makedonci v slovenskih učnih načrtih od leta 1918 dalje

Prisotnost lokalne zgodovine v srednješolskih učnih načrtih za zgodovino od leta 1945 do leta 2010 v Sloveniji

Zgodovina Afrike v slovenskih učbenikih in učnih načrtih

Vsebinska primerjava izbranih slovenskih in tujih osnovnošolskih učbenikov zgodovine

Metodološka struktura izbranih slovenskih in tujih osnovnošolskih učbenikov zgodovine

Lokalna zgodovina v srednješolskih učbenikih za zgodovino od leta 1945 do leta 2010 v Sloveniji

»Zbogom moj domači kraj ...« ali pozabljena vrednost lokalne zgodovine v družboslovnih učnih načrtih in učbenikih

MONIKA GOVEKAR-OKOLIŠ

KONCEPT NACIONALNE VZGOJE IN POUK ZGODOVINE V SREDNJIH ŠOLAH NA SLOVENSKEM V 2. POLOVICI 19. STOLETJA

THE CONCEPT OF NATIONAL EDUCATION AND HISTORY LESSONS IN SECONDARY SCHOOLS IN SLOVENIA IN THE 2ND HALF OF THE 19TH CENTURY

Izvleček

V 2. polovici 19. stoletja Slovenci nismo imeli svoje pristojnosti in zelo malo možnosti za oblikovanje koncepta slovenske nacionalne vzgoje znotraj avstrijskega šolstva. To spoznamo iz predpisanih predmetnikov in učnih načrtov za srednje šole. Na teh, kot smo ugotovili, so imeli največjo vlogo pri oblikovanju koncepta slovenske nacionalne vzgoje prav zavedni slovenski učitelji, ki so znali uporabiti vsebine predmetov tudi za širjenje znanj iz slovenske zgodovine, kulture, umetnosti in pomena slovenskega jezika. S tem so lahko bolj razvijali kulturno nacionalno identiteto kot politično, kajti cilji in vsebine predmetov niso imeli posebnih poudarkov na politiki, še najmanj na politiki slovenskih dežel. Znanja o tem so lahko dijaki dobili vzporedno s spoznanji političnega razvoja Avstrije prav pri pouku geografije in zgodovine, sploh če ga je vodil zavedni slovenski učitelj.

Ključne besede: nacionalna vzgoja, srednje šole, predmetniki in učni načrti, učni cilji, vsebine nacionalnih predmetov, pouk zgodovine, zavedni slovenski učitelji.

Abstract

In the 2nd half of the 19th century Slovenians had little jurisdiction and very few options in forming a concept of national education within the Austrian school system. This is evident from the syllabuses and curricula for secondary schools of that time. As we have determined, the nationally conscious Slovenian teachers had the greatest role in forming a concept of Slovenian national education. They knew how to use the contents of subjects also for the distribution of knowledge in Slovenian history, culture, art and the importance of Slovenian language. This helped to develop the cultural and national identity, as well as political, since the goals and contents of the subject had no emphasis on politics, especially of the politics of Slovenian countries. Students obtained this knowledge parallel to the education of the political development of Austria at geography and history, of course with the precondition that they were taught by a nationally aware Slovenian teacher.

Keywords: national education, secondary schools, syllabuses and curricula, teaching goals, content of national subjects, history lessons, conscious Slovenian teachers.

KONCEPT NACIONALNE VZGOJE IN POUK ZGODOVINE V SREDNJIH ŠOLAH NA SLOVENSKEM V 2. POLOVICI 19. STOLETJA

Nacionalna vzgoja je bila v drugi polovici 19. stoletja pomembna za oblikovanje in razvoj nacionalne identitete Slovencev. Poseben položaj je imela slovenska nacionalna vzgoja tudi v srednjem šolstvu, kjer ni nastopala kot samostojni učni predmet, temveč je obsegala različne sestavine vzgojnega delovanja posamezne šole. Zato lahko rečemo, da je bila nacionalna vzgoja bolj načelo vzgajanja, usmeritev, oziroma koncept vzgoje, v katerem se prepletajo domovinska, državljanska in narodno-kulturna vzgoja. Glede na to, da smo imeli na Slovenskem v omenjenem času srednje šole, ki so bile organizirane znotraj avstrijskega šolstva in avstrijske šolske uprave ter politike in je pouk potekal v nemškem jeziku, smemo dvomiti v to, da bi srednje šole na Slovenskem lahko legalno razvile vzgojni koncept, ki bi spodbujal oblikovanje slovenske nacionalne identitete. Zato želimo v nadaljevanju ugotoviti, kako in na osnovi česa se je lahko sploh razvijal koncept nacionalne vzgoje Slovencev na srednjih šolah, in ali je ta razvijal (kulturno ali politično) slovensko nacionalno identiteto. Podrobnejši opis tega si bomo prizadevali prikazati z analizo vsebin in učnih ciljev tako imenovanih nacionalnih predmetov na srednjih šolah ter z opisom svojevrstne vloge in pomena nacionalne vzgoje pri pouku zgodovine.

Vsebine nacionalnih predmetov v srednjih šolah

Nacionalna vzgoja je na srednjih šolah v drugi polovici 19. stoletja prežemala vse tiste predmete, ki so bili po svoji naravi bolj nacionalno obarvani. Koliko je bilo takih predmetov, ki bi lahko vodili koncept slovenske nacionalne vzgoje na srednjih šolah, bomo prikazali z opisom in analizo učnih predmetnikov za posamezno vrsto srednje šole (gimnazije, realke, strokovne šole (učiteljišče)). Posebej bomo tudi opisali učne načrte posameznih predmetov, oziroma le tiste vsebine, ki so lahko pri pouku seznanjale dijake o slovenskih deželah, zgodovini, kulturi, jeziku in umetnosti. Iz analize vsebin želimo spoznati, ali so te sploh lahko vplivale na oblikovanje slovenske nacionalne zavesti in identitete, hkrati pa tudi ugotoviti, ali so bile vsebine usmerjene v razvoj bolj kulturne ali politične identitete ali pa sta se obe vrsti nacionalne identitete prepletali tudi v šolstvu.

Gimnazije

Osnutek organizacije gimnazij in realk iz leta 1849 je določal naslednji učni predmetnik za gimnazije:

Skica 1: Število tedenskih ur obveznih in neobveznih učnih predmetov na gimnaziji (Entwurf der..., 1849, str. 19–20)

PREDMETI	NIŽJA GIMNAZIJA				VIŠJA GIMNAZIJA				
	RAZREDI								
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Skupaj
Obvezni									
Religija	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Latinščina	8	6	5	6	6	6	5	5	47
Grščina	-	-	5	4	4	4	5	6	28
Materinščina	4	4	3	3	2	3	3	3	25
Geografija in zgodovina	*3*	*3*	*3*	*3*	*4*	*3*	*3*	*3*	*25*

PREDMETI	NIŽJA GIMNAZIJA				VIŠJA GIMNAZIJA				
	RAZREDI								
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Skupaj
Obvezni									
Matematika	3	3	3	3	4	3	3	-	22
Prirodopis in fizika	2	2	3	3	2	3	3	3	21
Filozofska propedevtika	-	-	-	-	-	-	-	2	2
Neobvezni									
Drugi deželni jeziki									
Drugi živi jeziki (fra., ang.)									
Kaligrafija									
Risanje									
Petje									
Telovadba									

Predmetnik ne navaja posebej tedenskih ur pouka neobveznim učnim predmetom. Glede teh predmetov le navaja, da se naj učno osebje posamezno, po gimnazijah, odloča o številu ur po željah staršev in predstavnikov dijakov, sicer pa naj se z deželnim šolskim svetom sporazume o tem, ali bodo ti predmeti uvrščeni tudi med obvezne učne predmete (Entwurf der..., 1849, str. 20). Kot lahko spoznamo iz predmetnika, se je pouk zgodovine izvajal skupaj z geografijo in sicer po 3 ure na teden v nižji in višji gimnaziji, izjemoma se je poučeval 4 ure tedensko v 5. razredu gimnazije (prvem razredu višje gimnazije). Skupaj se je omenjeni predmet poučeval skozi vse gimnazijske razrede (8 razredov) 25 ur.

Analiza učnih ciljev posameznih predmetov gimnazije z nacionalno vsebino

Skozi pregled podrobnosti učnih ciljev posameznih predmetov za gimnazije smo ugotovili, da pri naravoslovnih učnih predmetih ni najti nobenih vsebin, ki bi se kakorkoli nanašale na znanja o slovenski domovini, zgodovini, kulturi, umetnosti in jeziku, še najmanj pa na slovenske nacionalne vsebine. Zato smo pregledali tovrstne vsebine pri družboslovnih predmetih. Med nacionalnimi predmeti, ki so bili navedeni v predmetniku, je izstopal predmet geografija in zgodovina. Kot vidimo, se zgodovina ni poučevala samostojno, temveč skupaj z geografijo. Analiza učnih ciljev in vsebine omenjenega predmeta nam kaže, da so dijaki v nižji gimnaziji pregledno spoznali zemljepis z naravnimi in političnimi razdelitvami, skupaj s pregledom pomembnih oseb in dogodkov iz obče človeške zgodovine, posebno iz zgodovine Avstrije (Entwurf der..., 1849, str. 30–31). To nam dokazujejo tudi predpisane vsebine predmeta, saj so se dijaki nižjih gimnazij učili o avstrijski zgodovini le v tretjem in četrtem razredu. Poudarek je bil na pomembnejših dogodkih avstrijske domovine, povezanih z glavnimi momenti svetovne zgodovine (Entwurf der..., 1849). Dokončna obravnava zgodovine Avstrije je bila povezana s poudarjenim avstrijskim domoznanstvom (ib.), znotraj tega pa so se dijaki lahko vzgajali v duhu avstrijske domovinske vzgoje, kar je bil paradoks za slovenske dijake, saj so po tem učnem načrtu morali sprejemati Avstrijo za svojo domovino in državo.

Podobno je bilo tudi z učnimi cilji in vsebinami pri predmetu geografija in zgodovina v višji gimnaziji. Dijaki so dobivali znanja iz svetovne zgodovine Grkov in Rimljanov ter iz domovine Avstrije, kar se je povezovalo z znanji iz geografije. Šele v zadnjem razredu

gimnazije so bili dijaki deležni podrobne zgodovine in geografije, predvsem zgodovine posameznih delov Avstrije kot domovine in države (Entwurf der..., 1849, str. 31–32).

Med družboslovnimi predmeti je bil prav gotovo pomemben slovenski jezik. Osnutek organizacije gimnazij in realk je posebej opredeljeval tudi slovanske jezike kot materinščino. Med temi je za slovenski jezik določal, naj se za enkrat uporablja slovnica po Murščcu, da naj dijaki berejo najboljša domača dela in se pri tem seznanijo z literarno zgodovino in zgodovinskim razvojem jezika. Glede najboljših domačih del pa omenja primere iz karantanskih fragmentov (Brižinski spomeniki), Trubarja in Dalmatina ter iz novejšega časa omenja Jarnika in Prešerna. Kot zanimivost naj omenimo, da je »Osnutek...« med drugim navedel, da za pouk slovanskih jezikov ni ustreznih učbenikov, sicer pa je dopuščal, da se pri pouku jezikov, katerih literatura je siromašnejša, lahko posveti študiju bogatejše literature drugega jezika v državi (Entwurf der..., 1849, str. 150–151). To je povzetek edinega učnega načrta za pouk slovenskega jezika kot učnega predmeta na gimnazijah, ki se do leta 1900 ni kaj dosti spremenil. Koliko se je pri pouku slovenskega jezika uporabljalo predpisana domača dela, in na kakšen način je bila predstavljena slovenska literarna zgodovina, je bilo odvisno predvsem od zavednosti učitelja slovenščine. Po predpisanih vsebinah sodeč predpostavljamo, da so se dijaki pri slovenščini lahko seznanili z nacionalno tematiko in s pomenom slovenstva, pri čemer so lahko bolj oblikovali kulturno nacionalno identiteto.

Po Osnutku organizacije gimnazij in realk pa je pregled učnih ciljev in vsebin umetniških predmetov: kaligrafije (lepopisja), risanja, petja, telovadbe (Entwurf der..., 1849, str. 38) na gimnazijah pokazal, da ti predmeti niso imeli predpisanih nobenih vsebin, tudi nacionalnih ne, saj je bil pouk teh predmetov neobvezen in se je določal na željo dijakov, staršev in končno po odločitvah deželnega šolskega sveta (ib.). Koliko pa so ti neobvezni predmeti lahko vplivali na razvoj nacionalne vzgoje, je bilo odvisno od nacionalne zavesti in zahtev staršev, učiteljev in predstavnikov deželnih šolskih svetov. Za potrditev tega naj omenimo primer kranjske gimnazije, na kateri je slovenščino poučeval profesor Globočnik, ki je hkrati poučeval v slovenščini tudi vse umetnostne predmete: petje, risanje in lepopisje, pri petju pa mu je pomagal tudi kaplan Smolej (Novičar – Iz Kranja, 1862). Primer nam nakazuje, da je lahko slovenski učitelj pri navedenih predmetih tudi nacionalno vzgajal. Zanimiv je tudi podatek iz Novic, ki pravi, da so na mariborski in celjski gimnaziji s prizadevanji uspeli uvesti med neobvezne predmete tudi slovensko zgodovino. Novice so v zvezi s tem pisale: »Prednost pred ljubljansko gimnazijo je ..., da se kakor na celjski tudi na mariborski gimnazii uči domača (štajarska) zgodovina.« (Mariborska..., 1865, str. 297). Sklepati je, da so si dijaki na teh gimnazijah prav pri navedenih predmetih lahko razvijali kulturno nacionalno identiteto, saj so se seznanjali s slovensko kulturo in zgodovino.

Poleg omenjenega Osnutka organizacije gimnazij in realk iz leta 1849 pa smo tudi v kasnejših predmetnikih in učnih načrtih za gimnazije analizirali, kakšne so bile spremembe, predvsem glede opredelitve nacionalnih vsebin. Za primerjavo smo našli učni načrt za gimnazije iz leta 1900 (Lehrplan..., 1900), ki kaže, da se stanje v primerjavi z letom 1849 ni bistveno spremenilo.

Gimnazije so, kot je razbrati iz obeh predmetnikov in učnih načrtov za posamezne predmete, dajale splošna znanja, ki so usmerjala dijake lahko le v nadaljnji študij. To pomeni, da je imela gimnazija po predpisanih predmetnikih in učnih načrtih zelo malo možnosti razvoja slovenske nacionalne vzgoje, s tem pa tudi oblikovanja nacionalne identitete Slovencev. Gimnazije so pri pouku, kot lahko le predpostavljamo, le izjemoma razvijale koncept nacionalne vzgoje. Pri tem so bili lahko izjema tudi neobvezni predmeti, za katere je učni načrt določal deželni šolski svet, kar je pomenilo, da so lahko pri tem predmetu na gimnazijah na Slovenskem uporabljali več slovenskih vsebin. Koncept nacionalne vzgoje se je na

gimnazijah razvijal le, če so se zanj zavzemali zavedni slovenski učitelji, ki so znali pri posredovanju učne snovi dodati tudi določene poudarke na slovenske nacionalne značilnosti, s čemer pa so skrbeli tudi za nacionalno vzgojo in oblikovanje kulturne nacionalne identitete.

Realke

Podrobni predmetniki in učni načrti za realke so prav tako podani v Osnutku organizacije gimnazij in realk iz leta 1849. Ta je posebej opredelil predmetnike in učne načrte za vse vrste nižjih realk in za višje realke. Predmetnik za nižje, štiri-razredne realke je predpisoval naslednje obvezne učne predmete:

Skica 2: Število tedenskih ur obveznih učnih predmetov na nižji, štiri-razredni realki (Entwurf der..., 1849, str. 226)

PREDMETI	RAZREDI				
	1.	2.	3.	4.	Skupaj
Pouk religije	2	2	2	2	8
Materinščina	4	4	4	5	17
Drugi živi jezik	4	4	3	3	14
Geografija in zgodovina	*3*	*3*	*4*	-	*10*
Matematika	4	4	4	-	12
Uporabna aritmetika poleg menjalne in plačilne znanosti	-	-	-	3	3
Prirodoslovje in naravoznanstvo	3	3	3	-	9
Tehnologija	-	-	-	5	5
Blagoznanstvo	-	-	-	2 (v 1. sem.)	2
Risanje	6	6	6	1 (v 1. sem.) 2 (v 2. sem.)	21
Kaligrafija	2	2	2	-	6

Enaki predmeti so bili predpisani za tri-razredne nižje realke, seveda z manjšim številom ur pouka, na dvo-razrednih nižjih realkah pa ni bilo predmeta blagoznanstvo, drugi predmeti pa so bili enaki (Entwurf der..., 1849). Iz predmetnika za nižjo realko spoznamo, da se je zgodovina poučevala skupaj z geografijo, enako kot na gimnaziji. Razlika je v urah poučevanja. V prvih dveh razredih nižje realke se je zgodovina skupaj z geografijo poučevala 3 ure na teden, v 3. razredu 4 ure, v zadnjem 4. razredu pa omenjenega predmeta sploh ni bilo. Ugotovimo, da se je predmet geografija in zgodovina poučeval v vseh štirih razredih realke skupaj 10 ur na teden. Nekoliko drugače je bilo na višji realki.

Predmetnik za višje realke (tri-razredne) je predpisoval naslednje obvezne učne predmete:

Skica 3: Število tedenskih ur obveznih učnih predmetov na višji realki (Entwurf der..., 1849, str. 244)

PREDMETI	RAZREDI			
	1.	2.	3.	Skupaj
Pouk religije	2	2	2	6
Materinščina	5	5	5	15
Drugi živi jezik	5	5	5	15
Zgodovina in geografija	*3*	*3*	*3*	*9*
Matematika	5	4	4	13
Prirodoslovje	4	2	-	6
Naravoznanstvo	-	4	5	9
Risanje	6	6	6	18
(Kaligrafija)	(2)	(2)	-	(4)

Iz predmetnika spoznamo, da se je zgodovina poučevala znotraj predmeta zgodovina in geografija in ne geografija in zgodovina, kot je bilo na gimnaziji in nižji realki. Tokrat se je v vseh treh razredih izvajal pouk omenjenega predmeta 3 ure na teden, skupaj v vseh razredih višje realke je 9 ur. To je uro manj kot v nižji realki.

»Osnutek ...« k predmetniku navaja, da se pouk kaligrafije (lepopisja) poučuje le tam, kjer to zahteva poklic. Glede obveznih živih jezikov pa omenja, da se ti razlikujejo med seboj (po imenih jezikov) po posameznih deželah Avstrije. Zato »Osnutek...« utemeljuje, da ti jeziki niso določeni, saj zanje oblikujejo svojevrstne učne načrte šolski svetovalci po posameznih deželah Avstrije in jih dajejo v potrditev ministrstvu (Entwurf der..., 1849, str. 244).

Poleg obveznih učnih predmetov je predmetnik določal tudi neobvezne učne predmete za vse realke. Sem se prištevajo predvsem drugi deželni jeziki, v višjih realkah pa so med neobveznimi učnimi predmeti navedeni drugi živi jeziki, kar smo že omenili. V vseh realkah pa sta med neobvezne učne predmete spadala tudi petje in telovadba (Entwurf der..., 1849).

Analiza učnih ciljev posameznih predmetov nižje in višje realke z nacionalno vsebino

Pregled omenjenih vsebin predmetov posameznih učnih načrtov za vse vrste realk je ponovno pokazal, da v nobenih od naštetih naravoslovnih in strokovnih predmetov ni mogoče zaslediti slovenske nacionalne tematike, oziroma vsebin, ki bi dajale možnosti za oblikovanje nacionalne vzgoje in identitete Slovencev. Glede družboslovnih predmetov pa moramo poudariti, da predmetniki realk nikjer ne opredeljujejo učnega načrta slovenskega jezika, kot ga je gimnazijski učni načrt v okviru slovanskih jezikov. Zato ni mogoče opredeliti, koliko so se lahko dijaki seznanjali s slovensko literaturo in izobraževali v slovenskem jeziku. Osnutek organizacije gimnazij in realk v predmetniku za realke tudi ne določa, kateri so obvezni drugi živi jeziki in kateri neobvezni drugi deželni jeziki, saj prepušča podrobnosti, skupaj z učnimi načrti, odločitvam posameznim deželnim šolskim svetom. Izjema med družboslovnimi predmeti v predmetnikih realk pa je predmet geografija in zgodovina. Le pri tem predmetu smo našli vsebine, podobno kot pri gimnazijah, ki so lahko seznanjale dijake s slovensko geografijo in zgodovino znotraj Avstrije.

Učni načrt iz Osnutka organizacije gimnazij in realk je za pouk geografije in zgodovine za nižje realke predpisoval učni cilj, po katerem morajo dijaki pridobiti pregledna znanja o

površju zemlje po njenih naravnih in političnih delih, skupaj z njenimi pomembnimi označitvami za obrt in rokodelstvo. Poleg tega morajo dijaki tudi pridobiti pregled nad temeljnimi značilnostmi iz obče človeške zgodovine v njenih kronoloških sklopih. Pomembna so tudi znanja o avstrijskih mestih, njihovih zgodovinskih razvojih ter stanjih v obrti in trgovini, vključno z upoštevanjem celotne avstrijske domovine (Entwurf der..., 1849, str. 229–230). Po analizi vsebin tega predmeta pri vseh vrstah nižjih realk (dvo-, tro- in štiri-razrednih), smo ugotovili, da so na teh pri predmetu geografija in zgodovina dijake seznanjali z domoznanstvom avstrijske geografije pregledno skozi zgodovino Avstrije le v zadnjih razredih nižjih realk. Poleg teh vsebin so se dijaki seznanjali z obrtno in trgovsko statistiko ter zakonodajo v Avstriji, skupno s ponovitvami iz geografije (Entwurf der..., 1849).

Poleg nižjih realk pa je učni načrt za višje realke predpisoval pri predmetu zgodovina in geografija učni cilj, po katerem morajo dijaki spoznati osnove iz svetovne zgodovine in njenih pragmatičnih skupnih okoliščin, pridobiti natančna znanja o zgodovinskem razvoju Avstrije, s posebnimi poudarki na avstrijski domovini (Entwurf der..., 1849, str. 246). Vsebina učnega načrta kaže, da so dijaki šele v tretjem, zadnjem razredu, skozi natančen opis zgodovinskih dogodkov, pridobili tudi znanje iz geografije. Osrednji poudarek pa je bil na avstrijski zgodovini že od srednjega veka naprej. V drugem semestru zadnjega razreda je načrt predpisoval podrobnejšo obravnavo statistike Avstrije skozi razvoj obrti in trgovine ter primerjalno statistiko s pregledom drugih glavnih mest (Entwurf der..., 1849).

Pri vsebinah pouka geografije in zgodovine na vseh realkah tudi ni bilo mogoče najti takih, ki bi se posebej nanašale na slovensko zgodovino in geografijo. To je bil pravzaprav iz predmetnikov vseh realk edini predmet, ki je v svojih predpisanih vsebinah nakazoval na možnost slovenske nacionalne vzgoje, skupaj z domovinsko, kar pa je bila stvar preudarka učitelja samega.

Poleg omenjenega Osnutka organizacije gimnazij in realk, smo tudi poiskali druge predmetnike in učne načrte, da bi našli možne razlike in morda že določene nacionalne vsebine pri posameznih predmetih. Predmetnik iz leta 1899 je za nižje realke prinesel spremembe. Med obveznimi predmeti ni več: drugega živega jezika, uporabne aritmetike, naravoznanstva, tehnologije in blagoznanstva. Na novo pa so navedeni obvezni predmeti: francoščina, angleščina, fizika, kemija in geometrijsko risanje (Normallehrplan der Realschulen, 1899). Tudi pri pregledu vsebin omenjenega predmetnika za realke nismo zasledili opisa, ki bi nakazoval možnost nacionalne vzgoje Slovencev. Med vsemi predmeti so najbolj izstopale vsebine predmeta geografije in zgodovine, ki so kot do sedaj, dajale možnost spoznanja avstrijske domovine in države (ib.).

Tudi predmetnik in učni načrt iz leta 1899 za nižje in višje realke sta slovenskim dijakom nudila zelo malo vsebin, prek katerih bi ti lahko oblikovali nacionalno identiteto. Še največ znanj o geografskem in zgodovinskem položaju ter kulturi so spoznavali znotraj Avstrije. Realke so, podobno kot gimnazije, prek svojih vsebin zgolj pri predmetu geografija in zgodovina, nakazovale možnosti razvoja slovenske nacionalne vzgoje. Več o Slovencih in slovenskem narodu ter kulturi so izvedeli dijaki, seveda v povezanosti z Avstrijo, če so ta predmet poučevali zavedni slovenski učitelji, ki so pri pouku želeli razvijati tudi nacionalno vzgojo Slovencev. Drugače pa so bili dijaki za tovrstno vzgojo prikrajšani.

Strokovne šole

Strokovne šole so imele znotraj srednjih šol svojevrsten položaj. Med njimi so šole, ki so jih ustanavljala društva, trgovsko-obrtne zbornice in združenja, ki so zanje tudi skrbela. Poleg teh pa so bile strokovne šole, ki so delovale znotraj realk in so bile odvisne od vodstva realk oziroma tudi od avstrijske šolske oblasti, kot je bila, denimo, risarska šola pri ljubljanski realki. Posebno mesto pa imajo seveda učiteljišča, ki so bila v popolnosti pod

nadzorstvom avstrijske šolske oblasti. Za vsako od omenjenih vrst strokovnih šol smo našli, sicer veliko težje, kot za gimnazije in realke, predmetnik in učni načrt. Ti nam dajejo le najbolj splošno predstavo o tem, kaj vse so se dijaki učili na tovrstnih šolah. S pomočjo analize vsebin učnih predmetov bomo opisali tiste, ki naj bi dajali možnost nacionalne vzgoje, s tem pa tudi oblikovanja nacionalne identitete Slovencev, s poudarkom na pouku zgodovine.

Med šolami, ki so jih ustanavljala društva, združenja in zbornice, smo našli primer predmetnika in učnega načrta za kmetijske šole iz leta 1876 v Ljubljani. Ta načrt, kot se omenja v njegovem uvodu, je bil sestavljen kot osnovni primer za sestavljanje učnih načrtov za posamezne kmetijske šole po Kranjskem. Načrt je predpisoval pouk v dveh tečajih po pet mesecev, podrobnosti poteka pouka pa so se ravnale po razmerah v krajih (Osnova učnega črteža..., 1876). Predmetnik je predpisoval naslednje učne predmete:

Skica 4: Predmetnik kmetijskih šol (Osnova učnega črteža..., 1876)

PREDMETI
Podučevanje v kmetijstvu s prirodoznanskim naukom vred
Številjenje in geometrija
Spisje
Zakonoznanstvo

Vsebine omenjenih predmetov kažejo, da so se dijaki lahko seznanjali zgolj s strokovnimi znanji. Med temi predmeti so nas zanimale vsebine predmeta spisje. Dijaki so se pri tem seznanjali z »opravilnimi« listi, ki so jih uporabljali v vsakdanjem življenju: »plačilni listi, sprejemni listi, pobotnice, spričala in dolžna pisma, oziraje se vedno na potrebe kmetovalca.« (Osnova učnega črteža..., 1876, str. 11). Poleg tega pa so se seznanili tudi s pismi in z vlogami za srenjske predstojnike in deželne oblasti (ib.). Pri predmetu zakonoznanstvo pa so se dijaki seznanjali z znanji državnih osnovnih zakonov kranjske občinske postave ter s posameznimi zakoni (ib.).

Na kmetijski šoli ni zaslediti pouka zgodovine, ne vsebin, ki bi se povezovale z nacionalno tematiko in bi dajale možnosti nacionalne vzgoje. Predmetnik pa nam tudi potrjuje, da so bile tovrstne strokovne šole zgolj usmerjene v strokovno in ne v splošno izobraževanje, še manj pa so bile te šole nacionalno vzgojno naravnane, čeprav so bile to šole v slovenskem učnem jeziku, po čemer bi lahko menili, da bi te najlažje razvijale nacionalno identiteto Slovencev.

Med strokovnimi šolami znotraj realk smo našli podatke o predmetih za risarsko šolo pri ljubljanski realki. Ministrstvo za bogočastje in uk je leta 1856 določilo tako imenovano »Organsko določbo o nedeljski šoli za rokodelce na nižji realki v Ljubljani« (Bericht der..., 1854–1856).

Skica 5: Predmetnik ljubljanske risarske šole (Bericht der..., 1854–1856)

Določeni učni predmeti so se delili na tri skupine, in sicer:
A. Splošno znanje, ki je potrebno vsakemu obrtniku. V tej skupini so bili naslednji predmeti:
1. Sestavljanje spisov
2. Računstvo
3. Zemljepis
B. Vede, ki jih potrebujejo obrtniki, ki se ukvarjajo z upodabljanjem oblik. Tu so predmeti:
1. Osnove geometrije v zvezi z linearnim risanjem
2. Stavbna umetnost in stavbno risanje
3. Prostoročno risanje združeno z modeliranjem arhitektonskih okraskov

C. Naravoslovne vede, kamor sodijo:
1. Naravoslovje
2. Fizika
3. Kemija

Vsebine učnih predmetov te šole nam razkrivajo zgolj strokovno usmerjenost, med splošnimi predmeti pa tudi ni vsebin, ki bi imele nacionalno tematiko. Kot zanimivost lahko spoznamo, da so imeli predmet Zemljepis, Zgodovine pa ne. Ugotovimo, da je le pouk zemljepisa dajal osnovna znanja o zemljepisu, kjer pa so dijaki lahko spoznali tudi položaj slovenskih dežel znotraj Avstrije (Bericht der..., 1854–1856). Koliko je prispeval splošen pouk sestavljanja spisov k možnosti razvoja nacionalne vzgoje pa ne moremo natančno opredeliti, saj vsebine niso bile navedene. Sicer pa je na tej šoli potekal pouk v nemščini, z dovoljenjem uporabe slovenščine za lažjo interpretacijo učnih vsebin (Bericht der..., 1854–1856).

Učiteljišča so imela od ostalih strokovnih šol poseben položaj, saj so bile to šole, ki so bile med ostalimi strokovnimi šolami v največji odvisnosti od Ministrstva za bogočastje in uk. Predmetnik za (štiri-razredna) učiteljišča iz leta 1870 je določal naslednje učne predmete:

Skica 6: Število tedenskih ur pouka obveznih učnih predmetov na moških in ženskih učiteljiščih (Verordnungsblatt für..., 1870)

PREDMETI	MOŠKO UČITELJIŠČE				ŽENSKO UČITELJIŠČE			
	RAZREDI							
	1.	2.	3.	4.	1.	2.	3.	4.
Obvezni								
Verouk	2	2	1	1	2	2	1	1
Učni jezik	5	4	4	4	5	4	4	4
Pedagogika s prakt. vajami	-	2	5	8	-	2	5	8
Prirodopis	3	2	2	2	3	2	2	2
Naravoslovje	2	3	3	2	2	3	3	2
Geografija	2	2	2	2	2	2	2	2
Aritmetika in geometrija	4	4	4	2	4	4	4	2
Zgodovina z drž. zakonodajo	2	2	2	2	2	2	2	2
Kmetijstvo	-	-	2	2	-	-	-	-
Gospodinjstvo	-	-	-	-	-	-	-	1
Pisanje	2	1	-	-	2	1	-	-
Risanje	2	2	2	2	2	2	2	2
Petje	2	2	2	2	2	2	2	2
Violina	2	2	2	2	-	-	-	-
Klavir	-	-	-	-	2	2	2	2
Telovadba	2	2	2	2	1	1	1	1
Francoski jezik	-	-	-	-	3	3	2	2
Ženska ročna dela	-	-	-	-	2	2	1	-
Skupaj ur	30	30	33	33	34	34	33	33

Skica 7: Število tedenskih ur pouka neobveznih učnih predmetov na moških in ženskih učiteljiščih (Verordnungsblatt für..., 1870)

PREDMETI	MOŠKO UČITELJIŠČE				ŽENSKO UČITELJIŠČE			
	RAZREDI							
	1.	2.	3.	4.	1.	2.	3.	4.
Neobvezni								
Drugi deželni jezik	2	2	2	2	2	2	2	2
Angleščina	-	-	-	-	3	2	2	2
Klavir in orgle	2	2	2	2	-	-	-	-
Metode poučevanja gluhih, slepih in duševno zaostalih	-	-	-	2	-	-	-	-
Skupaj ur	4	4	4	6	5	4	4	4

Pri pregledu vsebin teh učnih predmetov moramo poudariti, da je bila možnost razvoja slovenske nacionalne identitete izredno majhna. Med družboslovnimi predmeti predmetnik ni nikjer navajal slovenščine niti kot učnega predmeta, kaj šele kot učnega jezika. Glede obveznega pouka jezikov je omenjal le predmet »učni jezik« ter francoščino, medtem ko uvršča med neobvezne učne predmete drugi deželni jezik, ki naj se uvaja le po potrebah, različno po posameznih deželah (Verordnungsblatt für..., 1870). Tako nam že predmetnik pokaže, da učiteljišča niso imela določenih vsebin za pouk slovenskega jezika, ki se je sicer v praksi, vključeval na učiteljišča kot drugi deželni jezik.

Učiteljišča so, kot smo lahko razbrali iz učnih načrtov, dajala možnost nacionalne vzgoje pri predmetu zgodovine. Ta načrt je namreč zahteval, da se morajo dijaki seznaniti z zgodovino posameznih avstrijskih dežel s posebnim poudarkom na kulturno zgodovino (Verordnungsblatt für..., 1870). Iz tega lahko sklepamo, da so dijaki pri tem pouku spoznavali tudi slovenske dežele in njihovo kulturo.

Po učnem predmetniku in načrtu pa so učiteljišča tudi pri pouku glasbe seznanjala bodoče učitelje z avstrijskimi domovinskimi in ljudskimi pesmimi (Verordnungsblatt für..., 1870). Iz tega je mogoče sklepati, da so med ljudskimi pesmimi spoznavali tudi slovensko pesem, čeprav za to nismo našli oprijemljivih primerov.

Kako razvijati slovensko nacionalno vzgojo na srednjih šolah in tudi pri pouku zgodovine?

To je bilo eno od vprašanj, s katerim so se ukvarjali zavedni slovenski učitelji, predvsem na gimnazijah in realkah. Predmetniki in učni načrti, kot smo lahko videli, niso imeli posebej poudarjenih učnih ciljev in vsebin za razvijanje nacionalne vzgoje pri dijakih. Še najmanj pa je v teh mogoče zaslediti slovensko nacionalno vzgojo. Le določene vsebine posameznih predmetov so prinašale poudarek na avstrijski domovinski vzgoji. Zavedni slovenski učitelji pa so lahko prav pri teh predmetih, ki smo jih navajali, oblikovali in razvijali slovensko nacionalno vzgojo, znotraj katere so lahko tudi razvijali nacionalno identiteto Slovencev. Ali so si prizadevali za razvijanje bolj kulturne ali politične, oziroma ali so želeli razvijati hkrati kulturno in politično nacionalno identiteto pa nam bodo pokazali opisani primeri prizadevanj za nacionalno vzgojo pri posameznih predmetih na srednjih šolah.

Pri pouku geografije in zgodovine so bili dijaki lahko deležni slovenske nacionalne vzgoje, ki se je najbolj prepletala z domovinsko in državljansko avstrijsko vzgojo. Pri urah geografije so dijaki lahko najprej spoznavali domači kraj, kjer je bila šola, skupaj z vsemi

znamenitostmi, mesti, vasmi, rekami, morjem, dolinami, s hribi itd. Šele ko so spoznali svoj domači kraj, jih je zavedni slovenski učitelj seznanil z drugimi kraji in deželami. Tako se je dijakom najprej vtisnil v spomin domači kraj, s čemer se je seveda najbolj oblikovala ljubezen do domačega kraja. Poudarjal se je tudi pomen uporabe zemljevidov rojstne dežele in domačega kraja. Pri tem pa je zopet pomembna vloga učitelja, ki je dijakom predstavil njihovo domovino s pomočjo zemljevida domačega kraja, jih seznanil z drugimi deželami in ljudstvi, in sicer tako, da jim je poudarjal: »ktere dežele in ljudstva so naši domovini nar bliže, in jim dopoveduje, s katerimi ljudstvi smo si nar bolj v rodu, - s katerimi smo v zvezi v deržavi: deržavljani i.t.d.« (Pašnik, 1862, str. 7). Pri tem se vidi paradoks domovinske vzgoje za slovenske dijake. Ti so bili deležni poleg avstrijske domovinske in državljanske vzgoje, ki je bila vzgoja v duhu pripadnosti slovenskih dežel in slovenskega naroda Avstriji, še slovenske domovinske in hkrati slovenske nacionalne kulturne vzgoje. Ta je oblikovala ljubezen do posamezne slovenske dežele in domačega kraja. Učitelj naj bi pri tem dijakom lahko razvijal čut pripadnosti slovenskemu narodu tako, da bi seznanjal dijake s posebnostmi in z lastnostmi slovenskega naroda, po katerih se ta razlikuje od drugih narodov. Tako bi oblikoval pri dijakih nacionalno zavest in identiteto. Primer iz Učiteljskega tovariša nam kaže, da so učitelji to poskušali tako, da so dijakom posebej razlagali, »da ima vsaki narod svoje šege, svoje navade, svoje petje in svojo obleko, po kateri se od drugih razloči.« (Pašnik, 1862, str. 7). To pa so zavedni učitelji lahko dosegali, če so dobro poznali kraj, v katerem je bila šola, z vsemi navadami, s šegami, z znamenitostmi, naravnimi bogastvi in obrtjo, s čemer so dijakom dajali dodatno znanje o življenju njihovega kraja. Šele ko so to dosegli, so učitelji širili učno snov na dežele avstrijske monarhije, potem Nemčije in šele nato dežele vse Evrope, Azije, Afrike, Amerike itd. (Gros, 1865).

Pri pouku zgodovine so se dijaki med drugim seznanjali z zgodovino razvoja Avstrije in razmer državnega življenja. Pri tem so lahko zavedni slovenski učitelji poudarjali, kot je omenjeno v Učiteljskem tovarišu, »kako in kteri narodi so napredovali, za kaj in kteri zopet so v omiki zaostajali, kaže nam tudi prijazne in sovražne dotike deržav in narodov.« (Nekoliko o zgodovini, 1866, str. 284). Tako so pri pouku geografije in zgodovine dijaki dobili znanja o slovenski domovini, njeni kulturi, zgodovini in običajih samo v tem primeru, če so jih s tem seznanjali in nacionalno vzgajali zavedni slovenski učitelji. To je bila edina možnost za spoznanje pripadnosti slovenskemu narodu, kateri je živel razdrobljeno po posameznih deželah, ki so bile sestavni del avstrijske države. Če pa so zavedni učitelji uspeli uresničevati koncept slovenske nacionalne vzgoje, so dijaki s spoznavanjem svojega naroda, domovine in kulture, lahko oblikovali in razvijali nacionalno zavest ter identiteto Slovencev. Pri pouku geografije in zgodovine so se učitelji, ki so se odločili za razvijanje nacionalne vzgoje, lahko posluževali tudi različnih razlag z nacionalnimi poudarki. Za primer smo našli eno izmed teh, ki poudarja pojem narodnosti takole: »Narodnost je plamen iskrene ljubezni do svojega naroda in do vsega, kar je narodovega... Narodnost je z narodom tako ozko zvezana, da ni pod solncom naroda brez narodnosti in tudi ni mogoče, da bi brez nje shajal; zakaj, kjer ni ljubezni do naroda, gazi narod zapuščen po blatu temnega neznanstva, in se težko kdaj zave. In ako je narod dolgo v temoti, se mora časoma drugemu narodu prikupiti in se več ali manj vanj izlivati.« (Nadkupski, 1862, str. 65). Prav s takimi razlagami so si učitelji prizadevali dijakom prikazati, da je slovenski narod znotraj Avstrije povezan z drugimi narodi, ki se od našega razlikujejo, hkrati pa je v navedenem primeru učitelj želel opozoriti na pomembnost ohranitve in nadaljnjega razvoja slovenskega naroda, da ta ne bi podlegel vplivom drugih narodov.

Pri pouku slovenskega jezika so se učitelji zavedali pomena uporabe slovenščine, s katero so lahko dijaki širili svoje znanje, pismenost, govor v knjižnem jeziku, na osnovi česar se je gradila tudi osnova za nadaljnje izobraževanje drugih jezikov. Poleg tega pa se »pri izobraževanji maternega jezika večkrat že otroku vcepi nekaka želja po višji jezikovni popolnomasti, kar zna biti kdaj našemu jeziku in vsemu narodu veliko veliko koristi in slave

donaša. Omika maternega jezika zaljša našo mladino in kaže žlahtno ljubezen do domovine, ktera se mora bolj in bolj vnemati in spopolnovati.« (Kako in kdaj..., 1862, str. 129–130). Prav tega so se zavedali tisti slovenski učitelji, ki so razumeli pouk slovenskega jezika kot osnovo za nacionalno vzgojo. Znotraj omenjene vzgoje pa so lahko razvijali kulturno nacionalno identiteto Slovencev. To nam kaže, da so širili ljubezen do maternega jezika in s tem tudi do domovine. Tako se je slovenska nacionalna vzgoja prepletala z domovinsko. O tem, kako naj učitelj razširja ljubezen do maternega jezika in slovenske domovine, je bilo opisano v Učiteljskem tovarišu takole: »Učitelj razširja ljubezen do domovine in do maternega jezika, če si z besedo in djanjem prizadeva, da kaj pripomore k blagostanju domovine in k likanju in priznanju maternega jezika... nar bolji pripomoček so mu slovenske berila in slovenski zemljovid. Kadar postavim, učenci berejo od domovine, jim domoljubni učitelj razlaga, da tam, kjer je kdo rojen bil, kjer si je pri svojih ljubih starših igral, radoval in se izrejal, tam, kjer se je nar pred učil govoriti in hoditi, kjer je poslušal nauke svoje matere i.t.d., je njegova mila domovina. - In tisti jezik, kterega se je nar pred učil pri svoji dragi materi, je njegov materni jezik, kterega mora ko svojo dedšino hraniti, varovati in braniti.« (Pašnik, 1862, str. 7).

Učitelji so lahko s pomočjo slovenskih beril seznanjali dijake s slovenskimi pisatelji, pesniki in drugimi umetniki, še posebej, če so jim pripovedovali, kot je med drugim zabeleženo v Učiteljskem tovarišu: »koliko učenih mož se je že za blagor domovine in za zboljšanje maternega jezika trudilo, in se še trudijo.« (Pašnik, 1862, str. 7). Na omenjene načine so zavedni slovenski učitelji na srednjih šolah pri pouku slovenskega jezika lahko oblikovali nacionalno identiteto Slovencev. S tem so razvijali predvsem kulturno nacionalno identiteto, saj so poudarjali pomen slovenskega jezika, literarne zgodovine, pisateljev in drugo. S tem so dosegali identifikacijo dijakov, predvsem s slovenskim jezikom in kulturo nasploh.

Nacionalna vzgoja je lahko potekala tudi pri umetniških vzgojnih predmetih, med katerimi naj omenimo pouk petja. Koncept slovenske nacionalne vzgoje je glasbeni pouk dopolnjeval tako, da so se dijaki učili slovenskih pesmi in jih prepevali, pri čemer so se tudi seznanjali s slovenskimi pesniki in skladatelji. V zvezi s tem je nadučitelj Govekar zapisal, »da je dobro, če učitelj otroke le take pesmi vadi, kterih napevi so lahki, prijetni in imajo narodnega duha. Posebno radi otroci take pesmi pojejo, ktere njih domače dela in opravila, ali njih vsakdanje življenje zadevajo... po kterih se učijo poznavati imenitne kraje ali dogodbe naše zemlje.« (Govekar, 1862, str. 199).

Zavedni slovenski učitelji so pri pouku določenih predmetov na različne načine, kot lahko razberemo iz navedenih primerov, poudarjali pomembnost ljubezni do slovenske domovine, njene kulture, jezika, zgodovine, do znamenitosti, običajev, petja in drugo, s čemer so razvijali svojevrstne koncepte nacionalne vzgoje in oblikovali dijakom nacionalno zavest, čut pripadnosti slovenski narodnosti in jim s tem omogočili razvoj nacionalne identitete Slovencev. Kot nam kažejo primeri, so se ti zavzemali predvsem za razvoj kulturne nacionalne identitete, kar so jim omogočale tudi predpisane vsebine posameznih predmetov, ki so bile tudi tako usmerjene. Prav na osnovi omenjenih primerov prizadevanj zavednih slovenskih učiteljev lahko rečemo, da so ti pri pouku razvijali zgolj kulturno nacionalno identiteto, ne pa politične, saj nikjer ni bilo omenjenih vsebin, ki bi poudarjale pomen ustanovitve slovenskih družbenih institucij s slovenskim jezikom kot uradnim in državnim, in zamisli o Zedinjeni Sloveniji. Da pa so se zamisli o oblikovanju politične nacionalne identitete širile iz življenja zunaj šole v šole, kar ni zaslediti v navedenih primerih pri pouku, temveč pri različnih drugih oblikah delovanja na šolah. pa nam kažejo primeri nacionalnih gibanj predvsem gimnazijskih dijakov. Možnost do oblikovanja ne le kulturne nacionalne identitete, temveč tudi politične, pa so bili na srednjih šolah, predvsem gimnazijah, germanizatorski pritiski. Ti so zatirali vse slovenske nacionalne zamisli in težnje, ki so imele - poleg poudarjanja pomena razvoja slovenskega jezika in celotne kulture - tudi politični značaj. Tovrstne zahteve so iz šol prehajale tudi v širše politične sfere, kjer se je zahtevalo priznanje slovenščine kot

javnega, družbenega in institucionalnega jezika. Enake zahteve so se postavljale za šole na Slovenskem, ki naj bi bile »slovenske«, kar pomeni, da bi pouk potekal v slovenskem jeziku.

Sklepne misli

Iz omenjenih predmetnikov in učnih načrtov za gimnazije, realke in strokovne šole, lahko sklepamo, da so imele najmanj možnosti nacionalne vzgoje tiste srednje šole, ki so bile nemške, torej v tistih, kjer je pouk potekal v nemščini. Iz vsebin predmetnika posameznih tipov šol je mogoče razbrati, da dejansko ni bilo predpisanih vsebin o slovenski kulturi, zgodovini in jeziku, razen učnega načrta slovenščine za gimnazije iz leta 1849. Med obveznimi predmeti na gimnazijah in realkah je bil le še predmet geografija in zgodovina, ki je znotraj vsebin avstrijske geografije in zgodovine prinašal znanja o slovenskih deželah, ker so bile te sestavni del Avstrije. Dijaki so bili pri tem predmetu, po učnem načrtu, deležni avstrijske državljanske in domovinske vzgoje, kar je pomenilo, da je bila zgodovina slovenskih dežel del avstrijske zgodovine. To je bil za slovenske dijake paradoks, saj je bila za njih dejanska domovina, določena slovenska dežela, ne pa le Avstrija. Kot nam kažejo učni načrti, je morala biti pri tem pouku poudarjena avstrijska domovinska vzgoja, medtem ko je bila slovenska domovinska vzgoja dejansko le stvar zavednosti slovenskega učitelja. Poleg tega pa so gimnazije in realke po svoje oblikovale učne načrte za neobvezne predmete, med katerimi so bili lahko tudi taki, ki so poudarjali slovenstvo (na primer petje in štajerska zgodovina na mariborski in celjski gimnaziji), kar so bili očitno izjemni primeri.

Podobno je bilo tudi na učiteljiščih in strokovnih šolah znotraj realk. Sicer pa tudi med strokovnim šolstvom, ki je bilo odvisno od slovenskih obrtnih združenj, društev in zbornic, ni bilo predpisanih vsebin, ki bi poudarjale zgodovino in slovenstvo. Prav tu se nam razkrije pomembna razlika med srednjimi šolami, ki je bila v njihovi izobraževalni in vzgojni usmerjenosti. Pri tem mislimo na to, da so bile strokovne šole predvsem usmerjene v strokovno izobraževanje in pridobivanje praktičnih znanj, pri čemer ni bilo toliko poudarka na splošnem izobraževanju in vzgajanju, kot je bilo to še predvsem na gimnazijah, ki so bile izrazito splošno-izobraževalne in so poudarjale pomen vzgoje novega humanizma. Razlika v razvoju koncepta nacionalne vzgoje na srednjih šolah je v tem, da strokovne šole niso imele tolikšnega poudarka na nacionalni vzgoji, kot ga je imela, denimo, gimnazija. Lahko bi rekli, da so bile še posebej strokovne šole, ki so jih ustanavljale slovenske zbornice, društva in združenja, med vsemi srednjimi šolami najbolj »slovenske« šole. V njih je potekal pouk v slovenščini. Večina dijakov in učiteljev je bila slovenske narodnosti, zato tudi ni mogoče zaslediti mednacionalnih razlik, ki so bile v ostalem šolstvu. Po vsem tem bi bile lahko prav te šole tiste, ki bi imele največ možnosti oblikovanja koncepta slovenske nacionalne vzgoje. To pa ni bil namen teh šol, zato tudi predmetniki in vsebine pouka niso omenjale nacionalnosti. Tako so tovrstne vsebine vidne izraziteje na gimnazijah in tudi realkah ter nekoliko na učiteljiščih, kjer pa nacionalnost ni bila usmerjena v razvoj koncepta slovenske nacionalne vzgoje, temveč v koncept nemške nacionalne vzgoje, saj so bile to nemške šole, v nemškem učnem jeziku in tudi z učnim osebjem, ki je bilo tudi germanizatorsko usmerjeno. To je pomenilo, da so bile prav tiste šole, ki so bile po svojem namenu najbolj vzgojno naravnane na Slovenskem, germanizirane.

Pri vsem tem pa moramo poudariti, da Slovenci zaradi centralno organiziranega avstrijskega šolstva, znotraj katerega smo bili, nismo imeli svoje pristojnosti, s tem pa tudi zelo malo možnosti za oblikovanje koncepta slovenske nacionalne vzgoje, kar nam razkrijejo tudi predpisani predmetniki in učni načrti. Lokalna je bila le možnost odločitve o slovenščini kot učnem predmetu in o drugih neobveznih učnih predmetih. To je pomenilo, da so imeli na srednjih šolah največjo vlogo pri oblikovanju koncepta slovenske nacionalne vzgoje prav zavedni slovenski učitelji, ki so znali uporabiti vsebine predmetov tudi

za širjenje znanj iz slovenske zgodovine, kulture, umetnosti in pomena slovenskega jezika. Na osnovi tega so lahko bolj razvijali kulturno nacionalno identiteto kot pa politično. To nam nakazujejo tudi analizirani predmetniki in vsebine učnih načrtov posameznih predmetov. Zato lahko le menimo, da so dijaki pri slovenski nacionalni vzgoji znotraj pouka, najbolj razvijali kulturno nacionalno identiteto, kajti cilji in vsebine predmetov niso imeli posebnih poudarkov na politiki, še najmanj na politiki slovenskih dežel. Znanja o tem so lahko dijaki dobili vzporedno s spoznanji političnega razvoja Avstrije le pri pouku geografije in zgodovine, ki pa je potekal le v gimnazijah, realkah in na učiteljiščih. Kot spoznamo, je imel pouk zgodovine skupaj z geografijo veliko možnosti za razvoj koncepta nacionalne vzgoje, več kot ostali predmeti, saj je bil predmet zgodovine in geografije obvezen. Iz omenjene analize ugotovimo, da je bilo znotraj srednjih šol težje oblikovati politično nacionalno identiteto Slovencev. Njen osnovni poudarek je bil na postavitvi slovenskih javnih institucij (kulturnih, političnih in gospodarskih), kjer bi bila slovenščina tudi uradni jezik. Oblikovanje politične nacionalne identitete Slovencev, kot nam nakazujejo predpisani učni cilji in vsebine posameznih predmetov, ni bilo možno. Zato lahko le predpostavljamo, da je oblikovanje politične nacionalne identitete pri pouku (zgodovine in geografije) potekalo znotraj koncepta slovenske nacionalne vzgoje, s posebnimi poudarki na zahtevah po slovenščini kot uradnem jeziku v vseh družbenih institucijah, po Zedinjeni Sloveniji, kar pa so lahko uveljavljali le zavedni slovenski učitelji. Posreden dokaz za to vidimo v zahtevah, ki so jih učitelji izražali v javnih ali strokovnih glasilih, kjer so pogumno pozivali, kako naj slovenski učitelji pri posameznih srednješolskih predmetih vključujejo nacionalno tematiko. Zato lahko rečemo, da so bili zavedni slovenski učitelji temeljni nosilci slovenske nacionalne vzgoje ter oblikovanja nacionalne identitete, saj kot nam kažejo vsebine predmetnikov, so bile te glede slovenske zgodovine in nacionalne tematike izredno skromne.

Viri in literatura

Bericht der Handels und Gewerbekammer Laibach für 1854–1856; v: Mestni arhiv Reg. I. fasc. 631 in 764, Mestni arhiv Ljubljana, Laibach, 1854–1856.

Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich, Der kaiserlich - königlichen Hof - und Staats druckerei, Wien, 1849.

Govekar, F.: Beseda o šolskem petju; v: Učiteljski tovariš, 1. julij, Ljubljana, 1862.

Gros, J.: Zemljopisje v šolah; v: Učiteljski tovariš, 15. avgust, Ljubljana, 1865.

Kako in kdaj naj izobražuje se materni jezik v naših šolah; v: Učiteljski tovariš, 1. maj, Ljubljana, 1862.

Lehrplan und Instructionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich, A. Pichlers Witwe & Sohn, Wien, 1900.

Mariborska gimnazija; v: Novice, 13. september, Ljubljana, 1865.

Nadkupski: O narodnosti; v: Učiteljski tovariš, 1. marec, Ljubljana, 1862.

Nekoliko o zgodovini; v: Učiteljski tovariš, 15. september, Ljubljana, 1866.

Normallehrplan der Realschulen; v: Instructionen für den Unterricht an den Realschulen in Österreich im Anschlusse an einem Normallehrplan, K.k. Schulbücher - Verlage, Wien, 1899.

Novičar - Iz Kranja; v: Slovenski prijatelj, 15. november, Celovec, 1862.

Osnova učnega črteža za kmetijska nadaljevalna izobraževališča. Ljubljana: Klein & Kovač (Eger), 1876.

Pašnik; v: Učiteljski tovariš, 1. januar, Ljubljana, 1862.

Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Ministeriums für Cultus und Unterricht, K.k. Staatsdruckerei, Wien, 1870.

VILMA BRODNIK

POSODABLJANJE UČNIH NAČRTOV ZA ZGODOVINO V GIMNAZIJAH NA SLOVENSKEM V 19. IN 20. STOLETJU S POUDARKOM NA ANALIZI VSEBINE SPLOŠNIH CILJEV

MODERNIZATION OF HISTORY CURRICULA IN GENERAL SECONDARY SCHOOLS IN SLOVENIA IN THE 19TH AND 20TH CENTURY WITH THE EMPHASIS ON THE CONTENT OF GENERAL GOALS

Izvleček

Naloge pouka zgodovine, ki jih lahko razberemo iz splošnih ciljev v učnih načrtih za gimnazije od leta 1849 dalje so se vedno prilagajale vsakokratnim zgodovinskim danostim in okoliščinam ter odražale stopnjo razvoja zgodovinske vede in didaktike pouka zgodovine. V ospredju je bilo izobraževanje in vzgajanje v lojalne državljane ter znanje in razumevanje pomembnih zgodovinskih dogodkov, pojavov in procesov. Sodobni pouk spodbuja tudi razvijanje kritičnega mišljenja, ki omogoča lastno presojo in samostojne odločitve, izobraževanje za nenasilje in proti predsodkom, za samostojnost, objektivnost, učenje za strpnost in spoštovanje človekovih pravic. Z multiperspektivnim pristopom pri pouku zgodovine se omogoča izogibanje politizaciji in enostranski ideološki indoktrinaciji učencev, ki jo lahko razberemo iz splošnih ciljev v učnih načrtih za zgodovino v gimnaziji v obdobju zadnjih dvesto let.

Ključne besede: učni načrt, splošni cilji, vrste znanja zgodovine, pouk zgodovine, gimnazija.

Abstract

The purpose of history lessons, as written in general goals in curricula for general secondary schools after 1849, has always adjusted to each historical circumstance and reflected the level of development of history science and history didactics. In the foreground was the education of nationally-aware citizens as well as key knowledge and understanding of crucial historical events, phenomenons and processes. Modern teaching also encourages the development of critical thinking, which enables individual judgement and independent decisions, education for non-violence and against prejudices, independence, objectivity, promotes tolerance and respect for human rights. The multi-perspective approach to history teaching enables us to avoid politicisation and one-sided ideological indoctrination of pupils, which is clearly shown in the general goals of history curricula for general secondary schools during the last two hundred years.

Keywords: curriculum, general goals, types of history knowledge, history lessons, general secondary school.

POSODABLJANJE UČNIH NAČRTOV ZA ZGODOVINO V GIMNAZIJAH NA SLOVENSKEM V 19. IN 20. STOLETJU S POUDARKOM NA ANALIZI VSEBINE SPLOŠNIH CILJEV

Glavna načela pouka zgodovine, stopnjo razvoja zgodovinske stroke in didaktike ter vsakokratno politično, družbeno, gospodarsko in kulturno danost se lahko zelo dobro razbere iz splošnih ciljev pouka zgodovine, ki so opredeljeni v vseh učnih načrtih za zgodovino od leta 1849 dalje. V pričujočem članku zato analiziramo vsebino splošnih ciljev v učnih načrtih za gimnazije od leta 1849 dalje, jih primerjamo in ugotavljamo, kako so se spreminjali pogledi na pouk zgodovine in kako je na učne načrte za zgodovino vplival zgodovinski razvoj v posameznih obdobjih 19. in 20. stoletja.

Zametki sodobnih gimnazij v habsburški monarhiji segajo v leto 1775, ko je bil izdelan načrt za organizacijo novih gimnazij, saj so v tem času ukinili jezuitske gimnazije in jezuitski red, ki jih je vodil. Po končanih revolucijah v letih 1848/49 je bila leta 1849 uvedena osemletna gimnazija (nižja in višja), ki so ji priključili še dva letnika filozofije ukinjenih licejev. Tedaj so uvedli tudi maturo kot končni izpit ob zaključku šolanja v gimnazijah, uvedli pa so še realke, na katerih se je šolal trgovski in tehnični kader. Sprva so realke delovale v okviru normalk, leta 1867 so postale sedemletne in dve leti kasneje osemletne realne gimnazije.[1] Osemletne gimnazije so bile ukinjene s šolsko reformo leta 1958, ko so gimnazije postale štiriletne šole, omejene na bivše višje gimnazije. Klasične gimnazije so bile ukinjene, posamezne gimnazije pa so lahko obdržale klasične oddelke. Tedaj je bila uvedena tudi obvezna osemletna osnovna šola in ukinjene nižje gimnazije.[2]

Učni načrti, po katerih se je poučevalo zgodovino v gimnazijah na Slovenskem, so doživljali v obdobju zadnjih dvesto let številne spremembe, prenove in posodobitve, ki so jih prinašale politične, družbene, gospodarske in kulturne spremembe. Moderen gimnazijski pouk je bil v habsburški monarhiji opredeljen leta 1849 v dokumentu z naslovom *Osnutek organizacije gimnazij in realk v Avstriji*,[3] ki je veljal celo 19. in še dobršen del 20. stoletja. S tem *Osnutkom* so prekinili stanovsko naravo šolstva v monarhiji, saj je bil pisan pod vplivom pedagoških idej, ki so izhajale iz t.i. novega humanizma, ki se je uveljavilo konec 18. in v začetku 19. stoletja. Predstavniki te pedagoške smeri so bili Friedrich August Wolf, Herder, Wilhelm von Humboldt, Hermann Bonitz idr. Vzore so našli v antiki, njihov vzgojni ideal pa je bil človek, vzgojen skladno z naravo, zagovarjali pa so tudi pravice posameznika. Antični vzgojni ideal, po katerem so se zgledovali, se je imenoval kolakagatija, ki je zagovarjal estetsko, telesno, moralno in umsko vsestransko razvitega človeka, pri čemer so morala biti vsa področja harmonično uravnovešena. Takšen vzgojni ideal naj bi zamenjal vzgojo v okviru stanu.[4]

Po končanih revolucijah v letih 1848/49 je bil v habsburški monarhiji leta 1849 uveden tudi nov skupni učni načrt za zgodovino in geografijo, ki je bil zapisan v omenjenem *Osnutku,* skupaj z učnimi načrti za ostale predmete, ki so bili: verouk, latinščina, grščina, materinščina, matematika, prirodopis in fizika in filozofija. Pod vplivom pedagoške smeri, ki je zagovarjala novi humanizem, je bil v gimnazijah velik poudarek na pouku obeh klasičnih jezikov, latinščine in grščine. Pod vplivom razvoja znanosti, pa so bili v

1 Ciperle, J., Vovko, A. 1987: Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja. Ljubljana: Slovenski šolski muzej, str. 42–43, 65–66.

2 Prav tam, str. 97–98.

3 Entwurft der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich. 1849. Vom Ministerium des Cultus und Unterrichts. Wien. Gedruckt in der Kaiserlich-Königlichen Hof- und Staatsdruckerei.

4 Ciperle, J. 1979: Gimnazije na Slovenskem v letu 1848 ter njihov razvoj do leta 1918. Ljubljana: Slovenski šolski muzej, str. 12.

večji meri vključeni tudi naravoslovni predmeti z matematiko na čelu in pa pouk maternega jezika. Pri pouku naj bi spodbujali aktivno miselno sodelovanje učencev, večje razumevanje učne snovi pa bi dosegli s poukom v maternih jezikih. Učenci naj ne bi več le posnemali slog antičnih piscev, ampak bi s pomočjo izbranih beril spoznavali antično kulturo, plemenitili duha, se estetsko in moralno izobraževali ter razvili sposobnost za lastno kulturno ustvarjanje in za samostojno izražanje svojih misli v maternem jeziku. Končni cilj gimnazijskega pouka pa je bil vsestransko razvita humana osebnost.[5] Pod vplivom pedagoških načel novega humanizma so bili zapisani tudi cilji pouka zgodovine in geografije v *Osnutku* iz leta 1849. Ti učni cilji so bili: pregled glavnih dogodkov iz svetovne zgodovine v njihovi pragmatični medsebojni soodvisnosti, nadalje znanje o zgodovinskem razvoju starih Grkov, Rimljanov in domovine s poudarkom na dednih deželah in védenje o geografskih razmerjih v povezavi z zgodovinskimi dogodki. V prvem razredu so poučevali staro zgodovino do preseljevanja ljudstev, in sicer grško in nato rimsko zgodovino, Rimljane pa prikazovali kot glavno ljudstvo v zgodovini. Pri pouku je bilo treba obravnavati zgodovino razvoja držav, religije, umetnosti in literature. V drugem razredu so poučevali zgodovino od preseljevanja ljudstev do konca 15. stoletja, v tretjem razredu pa novejšo zgodovino do sedanjosti. V četrtem razredu so obravnavali zgodovino avstrijskih dežel s poudarkom na dednih deželah in vključevali glavne točke iz statističnih popisov iz avstrijskih dežel.[6]

Leta 1869 je postala zgodovina obvezen predmet v gimnazijah, učni cilji, zapisani v kasnejših avstrijskih učnih načrtih, ki so bili v uporabi tudi na tleh današnje Slovenije, pa se niso bistveno spreminjali vse do razpada monarhije leta 1918. V učnem načrtu iz leta 1909 so bili tako učni cilji pouka zgodovine v višji gimnaziji znanje najbolj pomembnih zgodovinskih dejstev v njihovi pragmatični medsebojni soodvisnosti in njihovi odvisnosti od naravnih, kulturnih in gospodarskih odnosov s posebnim poudarkom na zgodovinskem razvoju avstro-ogrske monarhije, razumevanje državne, socialne in gospodarske organizacije države in njenih funkcij (državljanska znanja), vso specialno vojaško zgodovino pa naj bi se omejilo.[7]

V času Kraljevine Srbov, Hrvatov in Slovencev se je novim zgodovinskim danostim prilagodil tudi novi gimnazijski učni načrt za zgodovino iz leta 1936. Za pouk zgodovine opredeljuje naslednje naloge:

- *»Cilj pouka zgodovine je, da se učenci seznanijo s preteklostjo vseh kulturnih narodov, da opišejo vse faze v razvoju človeštva ter razložijo najnovejše razmere, v katerih živi človeštvo.*
- *Naloga zgodovine je, da se učencem razloži celotno zgodovino, tako politično kot kulturno, evolucijo človeštva od najstarejših dni do danes.*
- *Poleg strokovnega znanja učenci pri pouku zgodovine razvijajo tudi moralne, estetske, nacionalne, socialne in državljanske vrednote.*
- *Moralne vrednote razvijajo tako, da učenci iščejo objektivno resnico, da se seznanijo z dosežki duhovnih vodij, državnikov, vojskovodij, raziskovalcev, odkriteljev, verskih junakov, socialnih borcev, ki predstavljajo primere nezlomljive moči in energije ter žrtvovanja za skupno dobro. Zgodovino drugih narodov se učijo brez šovinizma oz. brez podcenjevanja.*

5 Prav tam, str. 12–15.

6 Entwurft der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich. 1849. Vom Ministerium des Cultus und Unterrichts. Wien. Gedruckt in der Kaiserlich-Königlichen Hof- und Staatsdruckerei, str. 31–32.

7 Povzeto po: Normallehrplan des Gymnasiums. 1909. Wien: Im kaiserlich-königlichen Schulbücher-Verlage, str. 15.

- *Estetsko vzgojo se razvija s preučevanjem književnosti, umetnosti v povezavi s poukom jezikov in umetnosti, pri zgodovini pa se takšno vzgojo doseže z vključevanjem zgodovinskih kart in slik, z ogledom zgodovinskih spomenikov, z obiski muzejev in galerij.*
- *Naloga zgodovine je tudi razvijanje in utrjevanje jugoslovanske mentalitete in ponosa ter narodne in državne enotnosti.*
- *Naloga zgodovine je tudi, da učence seznanja s socialnimi in državljanskimi dolžnostmi, da učenci pridobijo pozitiven odnos do države, da postanejo odgovorni državljani.*
- *Zgodovina, še predvsem nacionalna (op. av. v duhu enega jugoslovanskega naroda treh plemen: slovenskega, hrvaškega in srbskega), je zato poleg maternega jezika in nacionalne geografije osrednji predmet v srednjih šolah. Vloga zgodovine v tedanji šoli naj bi bila neke vrste enciklopedija znanja vzgoje in izobraževanja.«*[8]

Velike spremembe so prinesli učni načrti za zgodovino iz časov socialistične federativne Jugoslavije. V učnem načrtu iz leta 1962 je med devetimi nalogami pouka zgodovine opredeljeno, da zgodovina seznani učence z najvažnejšimi dogodki in pojavi družbenega razvoja, z njihovo vzročnostjo in medsebojno pogojenostjo, razvojem in pomenom proizvajalnih sil[9] človeške družbe in z vplivom teh sil na razvoj ekonomskega, političnega, socialnega in kulturnega življenja človeštva; da jih ob povezanosti določenih najpomembnejših družbenih dogodkov in pojavov usposobi, da spoznajo zakonitosti razvoja človeške družbe, da učencem pomaga spoznavati in razlikovati družbene odnose in vrednote posameznih obdobij in tiste družbene sile, ki so v bile v posameznih obdobjih nosilke napredka, učence pa tudi oblikuje v zavestne borce in graditelje socializma, pravic delovnega ljudstva in socialistične domovine. Med navodili za izvajanje pouka pa je zapisano, da je treba učence seznaniti s konkretnim družbenopolitičnim razvojem v povezavi s porastom ali upadanjem proizvajalnih sil, da se pri pouku ne sme zahajati v sociološko shematiko in tudi ne v nepomembne podrobnosti gospodarske zgodovine, medtem ko obsežno področje kulturne zgodovine obravnavajo tudi drugi predmeti (jeziki, umetnost, filozofija in sociologija), ter je zato treba v koordinaciji z učitelji teh predmetov preprečiti podvajanje snovi. Poudarek naj bi bil na prispevku vsakokratnega obdobja h kulturni dediščini ter obravnavi vsakokratne ideologije, v kateri se zrcali družbenopolitični razvoj in razredna struktura družbe.[10] Sicer pa so z reformo leta 1962 uvedli tudi nove predmete kot so sociologija, osnove umetnostne vzgoje, proizvodno delo, praktična znanja ipd.[11]

Učni načrt za gimnazije iz leta 1975 med osmimi smotri pouka zgodovine omenja tudi: spoznavanje razvoja proizvajalnih sil in njihov vpliv na gospodarsko, družbenopolitično

8 Povzeto po: Programi i metodska uputstva za rad u srednjim školama. 1936. Beograd: Državne štamparije Kraljevine Jugoslavije, str. 177–182, 192.

9 Učni načrt vpeljuje marksistično razlago ustroja družbe in materialistično razlago razvoja zgodovine. Iz marskizma izhajajoč zgodovinski materializem temelji na ugotovitvi, da materialne proizvodne razmere določajo družbeni, politični in idejni življenjski proces. Temeljni pogoj za razvoj človekovega življenja je proizvodnja materialnih dobrin, ki so potrebne za življenje. Na načinu proizvodnje, ki ga sestavljajo proizvajalne sile in proizvodni odnosi, je zgrajena pravnopolitična in ideološka vrhnja stavba. Poglavitno gibalo zgodovine je povezanost proizvajalnih sil in proizvodnih odnosov: ko stari proizvodni odnosi začnejo zavirati napredek proizvajalnih sil, pride do družbene revolucije, v kateri napredne družbene sile odpravijo zastarele proizvodne odnose in njihovo družbo ter zgradijo naprednejši proizvodni način in naprednejše družbene odnose.

10 Povzeto po: Gimnazija. Gradivo za sestavo predmetnika in učnega načrta. 1964. Ljubljana: Zavod za napredek šolstva SR Slovenije in DZS, str. 17–18.

11 Ciperle, J., Vovko, A. 1987: Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja. Ljubljana: Slovenski šolski muzej, str. 101.

in kulturno življenje človeštva, ugotavljanje zakonitosti razvoja človeške družbe in njenih pojavnih oblik ter vloge in pomena razrednega boja, osebnosti in množic v človeški zgodovini, oblikovanje marksističnega pogleda na svet in družbo, vzgajanje v duhu patriotizma, bratstva in enotnosti jugoslovanske skupnosti narodov, krepitvi demokratičnih odnosov samoupravne socialistične družbe ter vzgoja v socialističnem humanizmu, internacionalizmu in mednarodni solidarnosti vseh delovnih ljudi sveta.[12]

Sedemdeseta in osemdeseta leta 20. stoletja je zaznamoval nova šolska reforma, ki je uvedla usmerjeno izobraževanje. Elemente usmerjenega izobraževanja, kot so bile skupne vzgojno-izobraževalne osnove, so uvedli že v šolskem letu 1975/76 v prvi letnik pedagoških šol. Leta 1980 je bil sprejet zakon o usmerjenem izobraževanju, v šolskem letu 1983/84 pa je maturirala zadnja generacija gimnazijcev.[13] Usmerjeno izobraževanje je prineslo tudi nove učne načrte za zgodovino. Na primeru učnega načrta za šole, ki so izvajale vzgojno-izobraževalni program srednjega izobraževanja na področju družboslovno-jezikovne dejavnosti, si poglejmo, kakšno vlogo so pouku zgodovine pripisale šolske oblasti.

Med desetimi predpisanimi smotri vzgojno-izobraževalnega dela pri pouku zgodovine je bilo med drugim tudi opredeljeno, da učenci:

- *»spoznavajo razvoj produkcijskih sil in se uvajajo v razumevanje njihovega vpliva na gospodarske, družbene, politične in kulturne oblike razvoja človeštva, kakor tudi obratnih vplivov nadstavbe na gospodarski in družbeni razvoj,*
- *spoznavajo in dojemajo zgodovinske zakonitosti in si razvijajo sposobnost za razumevanje in kritično ocenjevanje družbenih procesov in pojavov ter ugotavljanje njihovih vzrokov in medsebojne povezanosti,*
- *spoznavajo aktivno vlogo množic in osebnosti v zgodovini,*
- *spoznavajo zgodovinska izhodišča oblik, procesov, pojavov in nasprotij sodobnega sveta ter se tako usposabljajo za orientacijo v sodobnem svetu, še posebej za razumevanje naprednih sil v preteklosti in našem obdobju,*
- *si oblikujejo s pomočjo historičnomaterialistične metode obravnavanja zgodovinskih pojavov marksistični pogled na družbo in se usposabljajo za spoznavanje in razumevanje temeljnih razvojni teženj v sodobnosti in prihodnosti,*
- *spoznavajo zgodovinske korenine slovenske narodne zavesti ter bratstvo in enotnosti jugoslovanskih narodov in narodnosti in se vzgajajo v spoštovanju njihovih svobodoljubnih tradicij in kulturne dediščine, v jugoslovanskem socialističnem patriotizmu, socialističnemu humanizmu, vzajemnosti, solidarnosti in enakopravnem sodelovanju med narodi, /.../*
- *se vzgajajo v zavestne graditelje socialističnega samoupravljanja in si razvijajo ob zgodovinskih zgledih pripravljenost za odločno obrambo naše socialistične samoupravne družbe ter za osebno zavzetost pri naporih za gospodarski in kulturni napredek socialistične družbe v Sloveniji in v Jugoslaviji.«*[14]

Pouk zgodovine naj bi potekal v marksističnem duhu, družbene procese in pojave se je sicer lahko kritično ocenjevalo, a le s pomočjo historično-materialistične metode in ob upoštevanju marksističnega pogleda na družbo. Opaziti pa je večji pomen razvijanja in utrjevanja slovenske narodne zavesti.

---

12 Povzeto po učnem načrtu: Gimnazija. Predmetnik in učni načrti. 1975. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo, str. 27.

13 Ciperle, J., Vovko, A. 1987: Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja. Ljubljana: Slovenski šolski muzej, str. 105.

14 Vzgojno-izobraževalni program srednjega izobraževanja. Družboslovno-jezikovna dejavnost. 1986. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo, str. 1–2.

V letih 1990–1991 je tudi Slovenija doživela številne in prelomne spremembe. Leta 1990 so bile izvedene prve demokratične volitve in plebiscit o samostojnosti in neodvisnosti, znova je začela delovati ljubljanska borza, naslednjega leta pa se je Slovenija osamosvojila, potekala je vojna za Slovenijo, Slovenija je postala mednarodno priznana država, sprejeta pa je tudi bila nova slovenska ustava. Novim razmeram se je moral prilagoditi tudi novi učni načrt, ki je bil sprejet leta 1991. Cilje pouka zgodovine v gimnaziji je opredelil zelo skopo. Glasijo se:

»Učenci:

- *pridobijo temeljna znanja o zgodovinskih dogajanjih, procesih in pojavih iz svetovne zgodovine in poglabljajo vedenja o nacionalni zgodovini;*
- *vrednotijo civilizacijske dosežke na gospodarskem in kulturnem področju v preteklosti in danes;*
- *ugotavljajo vzroke rasti slovenske narodne zavesti in vrednotijo njen pomen za narodno samobit;*
- *se z zgodovinsko metodo dela usposabljajo za uporabo različnih virov znanja, njihovo kritično ocenjevanje in vrednotenje družbenih procesov.«*[15]

V devetdesetih letih se je postopno uveljavil novi koncept pouka zgodovine v šoli, ki izhaja iz antropološkega koncepta pouka zgodovine, ki ga je že leta 1973 predstavil dr. Bogo Grafenauer, nastajal pa je več let. Zanj je značilna težnja po preseganju etno- in evropocentrizma ter težnja po primerjalnem prikazu človeške civilizacije v njenih različnih pojavnih oblikah. Antropološki model pouka zgodovine je bil nato nadgrajen tudi s pogledi t.i. nove kulturne zgodovine (op. av. da se razlikuje od kulturne zgodovine 19. stoletja), ki se uveljavi v osemdesetih letih prejšnjega stoletja in poudarja velik pomen preučevanja zgodovine vsakdanjega življenja ljudi v različnih zgodovinskih obdobjih, zglede modernih učnih načrtov pa so tedanji prenovitelji poiskali tudi v Avstriji in v posameznih nemških zveznih deželah. Obsežna prenova učnih načrtov v osnovnih in srednjih šolah se je začela po zborovanju slovenskih zgodovinarjev v Murski Soboti leta 1990, ko je pobudo za prenovo prevzel dr. Peter Vodopivec.[16] Izhodišča za prenovo in predlog novega učnega načrta pa je predstavil že leta 1994.[17] Novi koncept je bil nato prvič vključen v prenovljen učni načrt za osnovno šolo iz leta 1994 in za gimnazijo leta 1996 ter v prenovljene učne načrte za zgodovino po kurikularni prenovi, ki je potekala v letih 1996–1998. Rezultat te prenove so bili novi učni načrti za zgodovino v osnovni in srednjih šolah z enotno letnico veljavnosti od leta 1998 dalje. Za ta novi koncept je torej značilna primerjalna obravnava narodne in svetovne zgodovine oziroma zgodovine človeške civilizacije v različnih pojavnih oblikah – na področju gospodarskega delovanja, organizacije različnih družb skozi zgodovino, političnega organiziranja in delovanja ter kulturno-umetniškega in duhovnega ustvarjanja in delovanja ter tudi vključevanje zgodovine vsakdanjega življenja, kar lahko razberemo iz splošnih učnih ciljev učnega načrta za gimnazije iz leta 1996.

Naloge pouka zgodovine so bile v gimnazijskem učnem načrtu iz leta 1996 opredeljene v desetih splošnih ciljih, ki so:

---

15 Gimnazijski program. 1992. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport, str. 126.

16 Vodopivec, P. 1989: Zakaj in kako otrokom pripovedujemo zgodovino. V: Nova revija. Letnik VIII, št. 89–90, str. 1265.
Vodopivec, P. 1991: K razpravi o novi vsebinski zasnovi zgodovine v šoli. V: Zgodovinski časopis. Letnik 45, št. 1, str. 115–122.

17 Vodopivec, P. 1994: Ob novem učnem načrtu pouka zgodovine v gimnazijah. V: Zgodovinski časopis. Letnik 48, št. 2, str. 253–269.

»*Dijaki:*
- *pridobijo znanje o pomembnih dogajanjih, pojavih in procesih iz svetovne, evropske in slovenske zgodovine;*
- *pridobijo spoznanja o vplivih evropskih in svetovnih dogajanj na slovensko in zgodovino in jih razumejo;*
- *razvijajo zanimanje za zgodovinsko preteklost in sedanjost slovenskega naroda in njegovih dosežkov;*
- *pridobijo znanje o življenju, delu, miselnosti in znanstvenih dosežkih; gospodarskih procesih in socialnih odnosih v različnih zgodovinskih obdobjih,*
- *vrednotijo kulturno dediščino v splošnem in nacionalnem okviru;*
- *razvijajo časovno in prostorsko predstavljivost ter sposobnost sporočanja zgodovinskih informacij (brati zgodovinsko besedilo, ga razumeti, razložiti) in kritično presojo vseh oblik sporočil;*
- *znajo ločevati vzroke, povode in posledice, ugotavljajo soodvisnost različnih pojavov, kontinuitete in sprememb v razvoju in tako razvijajo zgodovinski način mišljenja;*
- *razvijajo sposobnost logičnega razumevanja pojmov in sposobnost povezovanja v sintezo istorodnih in raznorodnih zgodovinskih dejstev;*
- *se usposabljajo za uporabo zgodovinske karte, virov in besedil, za samostojno delo in razvijajo zanimanje za družboslovno proučevanje in raziskovanje;*
- *pridobivajo delovne navade: natančnost, sistematičnost, vztrajnost.«*[18]

Pomembne naloge zgodovine po novem konceptu so sedaj postale tudi pridobivanje znanje o življenju, delu, miselnosti in znanstvenih dosežkih, gospodarskih procesih in socialnih odnosih v različnih zgodovinskih obdobjih ter vrednotenje kulturne dediščine v splošnem in nacionalnem okviru, navajanje na samostojno delo z zgodovinskimi kartami, viri in besedili ter učenje logičnega razumevanja zgodovinskih pojmov in povezovanja istorodnih in raznorodnih zgodovinskih dejstev. Vpogled v cilje pouka zgodovine pokaže velik poudarek tudi na obravnavi svetovne in nacionalne gospodarske in socialne zgodovine, kulturne dediščine, duhovno-miselnem obzorju in mentalitetnih spremembah ter po didaktično-metodični plati na samostojnem učenju ob zgodovinskih virih ter razvijanju logičnega zgodovinskega mišljenja.

Kurikularna prenova v letih 1996–1998 v gimnazijskem učnem načrtu ni prinesla bistvenih vsebinskih sprememb, večja novost so bili le operativni cilji. Sicer pa so med 14 cilji glede na učni načrt iz leta 1996 dodani 4 novi in 2 dopolnjena, ki opredeljujejo tudi naloge pouka zgodovine. V nadaljevanju je zapisanih le 6 dopolnjenih ciljev, novosti pa so v poševnem tisku: Ti cilji se glasijo:

»Dijaki:
- razvijajo zanimanje za zgodovinsko preteklost in sedanjost slovenskega naroda in njegovih dosežkov *ter si oblikujejo zgodovinsko zavest o slovenski narodni identiteti in državni pripadnosti; /.../*
- *vrednotijo kulturno dediščino v splošnem in nacionalnem okviru, se ozaveščajo o pomenu ohranjanja lastnih kulturnih tradicij in pridobivajo evropske kulturne in civilizacijske življenjske vrednote;*
- razvijajo sposobnost za razumevanje in spoštovanje različnih ver, kultur in skupnosti doma in v svetu;
- pridobivajo vedenja o prizadevanjih za človekove in državljanske pravice ter se
- ozaveščajo o pomenu njihovega spoštovanja; /.../

18 Učni načrt za zgodovino v gimnaziji. 1996. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 7.

- razvijajo sposobnost komuniciranja in izražanja misli o zgodovinskih dogajanjih;
- v povezavi s šolsko knjižnico pridobivajo knjižnična informacijska znanja, potrebna za aktivno iskanje strokovne in poljudne zgodovinske literature.«[19]

Poudarjen je pomen zgodovine slovenskega naroda in njegovih dosežkov v delu, v katerem se poudarja pomen razvijanja slovenske narodne zavesti in identitete ter pripadnosti slovenski državi. Pri učnem cilju o vrednotenju kulturne dediščine je dodana naloga zgodovine, ki vnaša evropsko dimenzijo v pouk, in sicer da dijaki pridobivajo evropske kulturne in civilizacijske življenjske vrednote. Prav tako pa so naloge zgodovine tudi razvijanje za demokratično, strpno in pluralno družbo, saj naj bi dijaki spoštovali različne vere, kulture in skupnosti, spoznavali prizadevanja za človekove in državljanske pravice ter spoznali, zakaj jih je pomembno spoštovati. Večjo pozornost naj bi pri pouku namenili tudi razvijanju komunikacijskih spretnosti ter vključevanju knjižnično-informacijskih znanj v povezavi s šolsko knjižnico.

Pomembno nadgradnjo splošnih ciljev je prineslo posodabljanje gimnazijskih učnih načrtov v letih 2006–2008. Posodobljeni učni načrt za gimnazije iz leta 2008 v splošnih ciljih tako poudarja pomen izgradnje različnih vrst vseživljenjskega znanja. Zato so splošni cilji razdeljeni v tri večje sklope, in sicer v cilje, ki se nanašajo na znanje in razumevanje zgodovinskih dogodkov in pojavov, nadalje v cilje, ki se nanašajo na razvijanje spretnosti in veščin ter v cilje, ki se nanašajo na razvijanje odnosov, ravnanja, naravnanosti in stališč. Tako so naloge pouka zgodovine glede na splošne cilje naslednje:

»/.../ Cilji, ki se nanašajo na znanje in razumevanje zgodovinskih dogodkov, pojavov in procesov

Dijaki/-nje:

1. *pojasnijo ključne pojave in procese iz svetovne, evropske, regionalne, slovenske in krajevne zgodovine;*
2. *razložijo in ocenijo vplive evropskih in svetovnih dogajanj na slovensko zgodovino;*
3. *pojasnijo in primerjajo načine življenja in miselnosti ter znanstvene dosežke ter njihov vpliv na gospodarske procese, socialne odnose in okolje v različnih zgodovinskih obdobjih;*
4. *razložijo in ocenijo človekovo delovanje v preteklosti in sedanjosti;*
5. *raziščejo zgodovinske pojave in procese s perspektive dobe, v kateri so se pojavili oz. odvijali ter z današnje perspektive;*
6. *se naučijo razlikovati vzroke, povode in posledice, ter ugotavljati soodvisnost različnih pojavov in procesov, kontinuitete in sprememb v razvoju;*
7. *znajo pravilno uporabljati temeljno zgodovinsko terminologijo.*

/.../ Cilji, ki se nanašajo na razvijanje spretnosti in veščin

Dijaki/-nje:

1. *razvijajo sposobnosti časovnih in prostorskih predstav;*
2. *razvijajo spretnosti zbiranja in izbiranja, analize, sinteze, kritične presoje vrednosti in uporabnosti informacij in zgodovinskih virov;*
3. *se zavedajo relativnosti informacij;*
4. *oblikujejo samostojne zaključke, mnenja, stališča in interpretacije zgodovinskih dogodkov, pojavov in procesov;*
5. *se učijo iz multiperspektivnih zgodovinskih virov, ki so dostopni prek vključevanja IKT v pouk zgodovine;*

19 Prav tam, str. 4 in 5.

6. *razvijajo sposobnosti različnih oblik komunikacije (pisno, ustno, debatne tehnike, z uporabo IKT ...).*

/.../ Cilji, ki se nanašajo na razvijanje odnosov, ravnanja, naravnanosti, stališč
Dijaki/-nje:

1. *razvijajo zanimanje za zgodovinsko preteklost in sedanjost slovenskega naroda in njegovih dosežkov ter utrjujejo narodno zavest in zavest o državni pripadnosti;*
2. *poudarjajo pozitivne kulturne vplive znotraj slovenskega naroda in s sosednjimi narodi;*
3. *razvijajo individualno, narodno in evropsko identiteto;*
4. *ocenijo pomen ohranjanja slovenske, evropske in svetovne kulturne dediščine;*
5. *razvijajo odgovoren odnos do varovanja okolja in do ohranjanja kulturne dediščine;*
6. *prek izbranih primerov iz zgodovine razvijajo poglede na svet, ki spoštujejo človekove pravice, enakost in demokracijo ter demokratično in odgovorno državljanstvo;*
7. *obsodijo zločine proti človeštvu, genocide, holokavst in druge oblike množičnega kršenja človekovih pravic;*
8. *razvijajo sposobnost za razumevanje in spoštovanje enakopravnosti med spoloma;*
9. *razvijajo sposobnost za razumevanje in spoštovanje različnosti in drugačnosti ver, kultur in skupnosti;*
10. *razvijajo pripravljenost premagovati stereotipe in predsodke;*
11. *razvijajo odprtost do novih idej in previdnost pri izrekanju sodb;*
12. *razvijajo pozitiven odnos do raznolikosti, multikulturnosti in drugačnih družbenih modelov;*
13. *razvijajo sposobnost samostojnega izbiranja in odločanja ter svoje poglede na zgodovino;*
14. *razvijajo dovzetnost za različne poglede oz. interpretacije ter razumejo zakaj se pojavijo.«*[20]

Pri nalogah pouka zgodovine je tako poudarjena tudi obravnava krajevne in regionalne zgodovine, razvijanje individualne, narodne in evropske identitete, načinov življenja v zgodovini, obsodba zločinov proti človeštvu, genocidov in holokavsta, razvijanje enakopravnosti med spoloma, razumevanje in spoštovanje različnosti in drugačnosti, razvijanje dovzetnosti za različne interpretacije, za samostojno izbiranje, odločanje in svoje poglede na zgodovino ob upoštevanju evropskih demokratičnih vrednot in strpnosti, samostojno učenje ob različnih in multiperspektivnih virih, vključevanje IKT, oblikovanje svojih zaključkov, mnenj in stališč, razvijanje različnih oblik komunikacije od ustne, pisne do uporabe debatnih tehnik, uporabe IKT itd. in pa razvijanje vrednot, kot so: zanimanje za preteklost, spoštovanje človekovih pravic ter demokratičnega in odgovornega državljanstva, strpnost, pravičnost, spoštovanje različnih perspektiv oz. pogledov, spoštovanje raznolikosti in multikulturnosti ter drugačnih družbenih modelov, spoštovanje in odgovornost do okolja, odprtost in spoštovanje novih idej, pripravljenost spremeniti mnenje ob tehtnih novih argumentih, biti previden pri izrekanju sodb, odpravljati pristranskost in predsodke, oblikovati in zagovarjati svoje argumente.

Glavni cilj zadnjega posodabljanja gimnazijskega učnega načrta iz leta 2008 je bil, da se tudi pri pouku zgodovine lahko razvija uporabno vseživljenjsko znanje. Izgradnja

20 Učni načrt. Gimnazija. Splošna gimnazija. Zgodovina. Obvezni predmet (280 ur). Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, 2008, str. 8–9.

vseživljenjskega znanja pa je kot glavni cilj izobraževanja v modernih šolah zapisana v vseh aktualnih izobraževalnih dokumentih Unesca, Evropske unije in Sveta Evrope. Unesco opredeljuje štiri stebre vzgoje in izobraževanja, ki so: Učiti se, da bi vedeli; Učiti se, da bi znali delati; Učiti se, da bi znali živeti v skupnosti in eden z drugim ter Učiti se biti.[21] Prvi steber Učiti se, da bi vedeli, zagovarja obvladovanje orodij znanja in ne le pridobivanje informacij. Znanje kot sredstvo pa naj bi omogočalo razumeti svet v tolikšni meri, kot to posameznik potrebuje za življenje, za opravljanje poklica in za sporazumevanje z drugimi. Drugi steber Učiti se, da bi znali delati, se navezuje na poklicno izobraževanje in na to, kako naučiti učenca, da bo sposoben znanje uporabiti v poklicu. Poudarja tudi pomen stalnega izobraževanja za delo in poklic, saj se vsega znanja ne da naučiti le v času šolanja. Proizvodne spretnosti naj bi zamenjala osebna usposobljenost, sposobnost za sporazumevanje, za delo z drugimi ljudmi, za preprečevanje sporov ipd.[22] Tretji steber Učiti se, da bi znali živeti v skupnosti in eden z drugim, spodbuja razvijanje učenja, ki bo omogočilo spoštovanje različnih kultur in duhovnih vrednot s ciljem preprečevanja sporov ali pa njihovega reševanja po mirni poti. Četrti steber Učiti se biti pa zagovarja izobraževanje za celovit razvoj posameznika na duševnem in telesnem področju ter razvijanje smisla za lepoto, osebno odgovornost, duhovne vrednote, neodvisno kritično mišljenje in lastno presojo, ki bo omogočala samostojno odločanje v življenju posameznika.[23]

Evropska unija je svoje poglede na skupne cilje izobraževanja svojih članic predstavila v t.i. ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje.[24] Kompetence so opredeljene kot kombinacija znanja, spretnosti in odnosov, njihovo obvladovanje pa je pomembno za osebno izpolnitev in razvoj posameznika, za dejavno državljanstvo, za socialno vključenost in zaposlitev. Vseh kompetenc je osem, in sicer sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, digitalna pismenost, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, samoiniciativnost in podjetnost ter kulturna zavest in izražanje.[25] Pri pouku zgodovine je možno razvijati vseh osem ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje.

Svet Evrope je opredelil glavne naloge pouka zgodovine, ki naj bi jih upoštevali tudi prenovitelji učnih načrtov v posameznih evropskih državah v posebnem dokumentu z naslovom Priporočilo o poučevanju zgodovine v Evropi enaindvajsetega stoletja iz leta 2001.[26] Priporočilo poudarja pomen vzpodbujanja razumevanja in zaupanja med narodi, odpravljanja predsodkov in poudarjanja pozitivnih vplivov med državami, verami in idejami, izogibanja ideološkemu potvarjanju in prikrojevanju zgodovine, spodbujanja razumevanja in razlaganja dediščine in njen čezmejni značaj, spodbujanja boljšega razumevanja novejše evropske zgodovine, kar naj bi prispevalo k preprečevanju sporov, spodbujanja zamisli o spravi in pozitivnih medčloveških vplivih, o odstranjevanju predsodkov in pristranskosti iz pouka zgodovine in iz zgodovinskih učbenikov, zasnova pouka zgodovine mora biti pluralistična in strpna, učenci naj bi usvojili tudi posamezne raziskovalne in analitične

21 Delors, J. 1996: Učenje: skriti zaklad. Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za Unesco. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, str. 77–89. Stebri vzgoje in izobraževanja so označeni s poševnim tiskom.

22 Prav tam, str. 80–82.

23 Prav tam, str. 86.

24 Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. Uradni list Evropske unije, 962, 30. 12. 2006.

25 Prav tam, L. 394/13. Kompetence so zapisane s poševnim tiskom.

26 Priporočilo Rec (2001) 15 o poučevanju zgodovine v Evropi enaindvajsetega stoletja, ki je bil sprejet 31. oktobra 2001 na 771. sestanku Odbora ministrov v sestavi namestnikov ministrov. Dostopno na spletni strani http://www.zrss.si, predmeti Zgodovina, rubrika Učni načrti. (datum vpogleda: 7. 9. 2010).

sposobnosti, spodbujati je treba tudi uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije kot vira za nova učna gradiva zlasti t.i. multiperspektivne zgodovinske vire, vključevati je treba izobraževanje za odgovorne in aktivne državljane, upoštevajoč razlike in razumevanje nacionalne identitete in načel strpnosti, človekovih pravic in demokracije, spodbujati je treba sposobnosti za kritično in odgovorno analizo in razlago informacij z dialogom, iskanjem zgodovinskih dokazov in odprto razpravo, temelječo na pluralizmu mnenj, zlasti pri spornih in občutljivih temah itd.[27] Leta 2009 je Svet Evrope izdal novo Priporočilo o pouku zgodovine na konfliktnih in postkonfliktnih območjih, ki poudarja velik pomen pouka zgodovine, ki naj bo usmerjeno k spodbujanju tolerance, k medkulturnemu dialogu ter k multiperspektivni obravnavi pomembnih zgodovinskih pojavov in procesov.[28]

Sklep

Analiza vsebine splošnih ciljev pouka zgodovine v učnih načrtih za gimnazije od leta 1849 dalje nam pokaže stopnjo razvoja zgodovinske vede, didaktike pouka zgodovine in vsakokratne zgodovinske okoliščine, v katerih so živeli Slovenci in ki so pomembno vplivale tudi na opredelitev nalog pouka zgodovine, ki so izražene v splošnih ciljih. Učni načrt za višje gimnazije iz leta 1849 poudarja, skladno s tedanjim vzgojnim idealom, pomen znanja antične kulture in antične zgodovine starih Grkov in Rimljanov, slednje pa označi kot glavno ljudstvo v zgodovini. Zgodovino so poučevali skupaj z geografijo, geografska razmerja pa naj bi se poučevalo v povezavi z zgodovinskimi dejstvi oz. dogodki. Poudarjen je tudi pomen znanja zgodovine avstrijskih, zlasti dednih dežel na temelju statistik različnih državnih organov. Učni načrt za višje gimnazije iz leta 1909 še vedno poudarja znanje pomembnih zgodovinskih dejstev v odvisnosti od gospodarskih, kulturnih in naravnih odnosov. Omejili naj bi obseg vojaške zgodovine, v večji meri pa vključevali tudi kulturno zgodovino in državljanska znanja v duhu vzgoje za zveste državljane avstrijske monarhije. Po razpadu Avstro-Ogrske so bili napisani novi učni načrti za zgodovino. Primer ciljev iz učnega načrta za višje gimnazije iz leta 1936 zahteva obravnavo političnega in kulturnega razvoja človeštva skozi zgodovino, poleg strokovnega znanja pa poudarja tudi moralne, estetske, socialne, a tudi državljanske in nacionalne vrednote, ki naj bi privzgojile jugoslovansko mentaliteto, ponos in državno ter nacionalno enotnost v duhu enega jugoslovanskega naroda treh imen. Pri pouku naj bi se poudarjali dosežki duhovnih vodij, državnikov, vojskovodij, raziskovalcev, odkriteljev, verskih junakov in socialnih borcev kot zgledi nezlomljive moči, energije in žrtvovanja v skupno dobro. Pouk zgodovine naj bi tudi presegal šovinizem in podcenjevanje različnih narodov. Nova pomembna prelomnica je bil konec druge svetovne vojne in oblikovanje druge, socialistične in federativne Jugoslavije. Učni načrt za gimnazije iz leta 1962 je zelo poglobljeno opredelil nove naloge pouka zgodovine v marksističnem duhu, ki so določale obravnavo pomembnih dogodkov in pojavov družbenega razvoja in izpostavile glavno gibalo oz. zakonitost zgodovinskega razvoja, to je proizvajalnih sil, ki vplivajo na razvoj gospodarskega, političnega, socialnega in kulturnega razvoja. V vsakem zgodovinskem obdobju naj bi se izpostavilo tiste sile, ki so bile nosilke napredka. Naloga zgodovine je bila tudi vzgoja v zavestne borce in graditelje socializma in pravic delovnega ljudstva in socialistične domovine. Učni načrt prvič poudari veliko vlogo socialne zgodovine, kar izhaja iz pomena vloge množic skozi zgodovino. Učni načrt za gimnazije iz leta 1975 med nalogami pouka zgodovine poudari pomen razrednega boja, oblikovanje marksističnega pogleda na svet in družbo, vzgojo v duhu bratstva in enotnosti

27 Povzeto po: Prav tam, str. 1–9.

28 History Teaching in conflict and post-conflict areas (http://www.zrss.si, predmeti Zgodovina, zavihek Učni načrti). (datum vpogleda: 7. 9. 2010).

jugoslovanskih narodov, krepitvi samoupravne socialistične družbe ter internacionalizem in mednarodno solidarnost vseh delovnih ljudi sveta. Učni načrt za družboslovno-jezikovno dejavnost iz leta 1986 pa med smotri vzgojno-izobraževalnega dela med drugim poudari še kritično ocenjevanje družbenih procesov in pojavov ter uporabo historično materialistične metode pri obravnavi zgodovinskih pojavov. V smotrih tega učnega načrta je tudi večji poudarek pri utrjevanju slovenske narodne zavesti. Nove zgodovinske danosti odsevajo iz učnih načrtov za gimnazije iz devetdesetih let prejšnjega stoletja. Zelo skopo opredeljeni cilji v učnem načrtu iz leta 1991 tako odražajo nove danosti in opustijo poudarjanje marksističnega pogleda na svet in družbo, pri pouku zgodovine pa naj bi dijaki pridobili temeljna znanja o zgodovinskih dogodkih, pojavih in procesih iz svetovne in narodne zgodovine, historično materialistično metodo pa zamenja zgodovinska metoda dela pri uporabi različnih virov znanja in njihovem kritičnem ocenjevanju. Dijaki naj bi tudi vrednotili civilizacijske dosežke na gospodarskem in kulturnem razvoju skozi zgodovino. Po zborovanju slovenskih zgodovinarjev v Murski Soboti leta 1990 je pobudo prenove učnih načrtov prevzel dr. Peter Vodopivec, opredeljen je bil novi koncept pouka zgodovine, ki je izšel iz antropološkega modela, ki ga je v sedemdesetih letih utemeljil dr. Bogo Grafenauer, in bil nadgrajen s pogledi nove kulturne zgodovine, ki se je v evropskem zgodovinopisju uveljavila v osemdesetih letih prejšnjega stoletja in zagovarjala v zgodovinopisju pomen preučevanja zgodovine načinov življenja. Novi pogledi novega koncepta se odražajo v splošnih ciljih učnih načrtov za gimnazije iz let 1996 in 1998. Narodna in svetovna zgodovina oz. zgodovina človeške civilizacije naj bi se obravnavale primerjalno in v različnih pojavnih oblikah, to je na področju gospodarskega delovanja, v organizaciji človeških družb skozi zgodovino, pri obravnavi političnega organiziranja in delovanja ter kulturno-umetniškega in duhovnega delovanja, ustvarjanja in obzorja in mentalitetne spremembe. Poudarek je tudi na samostojnem učenju z zgodovinskimi viri. V splošnih ciljih učnega načrta iz leta 1998 je v večji meri poudarjen tudi slovenska narodna identiteta in državna pripadnost, evropske kulturne in civilizacijske življenjske vrednote, razumevanje in spoštovanje različnih kultur, ver in skupnosti, človekove in državljanske pravice, izražanje misli o zgodovinskem dogajanju ter povezovanje s šolsko knjižnico. V tem času na pouk zgodovine vse bolj vplivajo tudi dokumenti in projekti, ki jih je o pouku zgodovine pripravil Svet Evrope, po vstopu Slovenije v Evropsko unijo leta 2004 pa tudi dokumenti Evropske unije, ki se nanašajo na pouk zgodovine. V ospredju sta Priporočilo o poučevanju zgodovine v Evropi enaindvajsetega stoletja iz leta 2001, ki ga je izdal Svet Evrope in Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. Unescova publikacija, ki opredeljuje izobraževanje v 21. stoletju pa se imenuje Učenje skriti zaklad. Zagovarja podobne poglede kot oba pomembna evropska dokumenta. Nove zgodovinske danosti in novi pogledi o izobraževanju sploh kot tudi o pouku zgodovine so upoštevani tudi v splošnih ciljih in ključnih kompetencah posodobljenega gimnazijskega učnega načrta iz leta 2008. Novost je delitev splošnih ciljev v tri skupine, s katerimi so nakazane tudi tri različne vrste znanja, ki se ga lahko usvoji in izgrajuje pri pouku zgodovine. Prva skupina ciljev se nanaša na vsebinsko znanje oz. na znanje in razumevanje zgodovinskih dogodkov in pojavov, druga skupina ciljev se nanaša na razvijanje specifičnih spretnosti, ki se jih razvija pri pouku zgodovine in tretja skupina na cilje, ki se nanašajo na razvijanje odnosov, ravnanj, naravnanosti in stališč. Pri ciljih, ki opredeljujejo spretnosti pri pouku zgodovine so novost cilji, ki omogočajo razvijanje spretnosti zbiranja in izbiranja, analize, sinteze, kritične presoje vrednosti in uporabnosti informacij iz zgodovinskih virov, nadalje zavedanja relativnosti informacij iz zgodovinskih virov, oblikovanja svojih zaključkov, mnenj, stališč in interpretacij, učenje on multiperspektivnih virih z uporabo IKT, razvijanje spretnosti različnih oblik komunikacij. Pri ciljih, ki se nanašajo na razvijanje odnosov pa so novost cilji, ki poudarjajo pozitivne

vplive znotraj slovenskega naroda in s sosednjimi narodi; ki spodbujajo razvijanje individualne, narodne in evropske identitete; ki spodbujajo odgovoren odnos do okolja in varovanja kulturne dediščine; ki spodbujajo razvijanje pogleda na svet, ki spoštuje človekove pravice, enakost, strpnost, demokracijo in odgovorno in kritično (aktivno) državljanstvo; obsodijo zločine proti človeštvu, holokavst in množično kršenje človekovih pravic; spodbujajo enakopravnost med spoloma; spoštujejo drugačnost in različnost; premagujejo stereotipe in predsodke; so odprti do novih idej in previdni pri izrekanju sodb; razvijajo pozitiven odnos do raznolikosti, multikulturnosti in različnih družbenih modelov; razvijajo sposobnost samostojnega izbiranja in odločanja ter svoje poglede na zgodovino; se poglabljajo v različne interpretacije in razumejo zakaj nastanejo. Namen tako opredeljenih ciljev je kakovostno življenje v demokratični in pluralni družbi. V splošnih ciljih pa je zajeta tudi vsebina vseh osmih ključnih kompetenc, ki so v predlogu učnega načrta še dodatno opredeljene za pouk zgodovine. Najpomembnejšo vlogo pri uresničitvi tako opredeljenih ciljev, ki zajemajo tudi vsebino ključnih kompetenc, pa bodo imeli profesorji zgodovine skupaj z dijaki v procesu posodabljanja oz. posodobljenega pouka zgodovine v gimnazijah.

Viri in literatura

Brodnik, V. 2007: Zgodovina 19. stoletja v moderni šoli (s posebnim ozirom na socialno in gospodarsko zgodovino). Ljubljana: Oddelek za zgodovino Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Ciperle, J. 1979: Gimnazije na Slovenskem v letu 1848 ter njihov razvoj do leta 1918. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.

Ciperle, J., Vovko, A. 1987: Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.

Delors, J. 1996: Učenje: skriti zaklad. Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za Unesco. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Entwurft der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich. 1849. Vom Ministerium des Cultus und Unterrichts. Wien. Gedruckt in der Kaiserlich-Königlichen Hof- und Staatsdruckerei.

Gimnazija. Gradivo za sestavo predmetnika in učnega načrta. 1964. Ljubljana: Zavod za napredek šolstva SR Slovenije in DZS.

Gimnazija. Predmetnik in učni načrti. 1975. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.

Gimnazijski program. 1992. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

History Teaching in conflict and post-conflict areas (http://www.zrss.si, predmeti Zgodovina, zavihek Učni načrti). (datum vpogleda: 7. 9. 2010).

Normallehrplan des Gymnasiums. 1909. Wien: Im kaiserlich-königlichen Schulbücher-Verlage.

Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. Uradni list Evropske unije, 962, 30. 12. 2006.

Priporočilo Rec (2001) 15 o poučevanju zgodovine v Evropi enaindvajsetega stoletja, ki je bil sprejet 31. oktobra 2001 na 771. sestanku Odbora ministrov v sestavi namestnikov ministrov. Dostopno na spletni strani http://www.zrss.si, predmeti Zgodovina, rubrika Učni načrti. (datum vpogleda: 7. 9. 2010).

Programi i metodska uputstva za rad u srednjim školama. 1936. Beograd: Državne štamparije Kraljevine Jugoslavije.

Učni načrt za zgodovino v gimnaziji. 1996. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Učni načrt. Gimnazija. Splošna gimnazija. Zgodovina. Obvezni predmet (280 ur). Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, 2008. Dostopno na spletni strani http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_ZGODOVINA_280_UR_gimn.pdf (datum vpogleda: 7. 9. 2010).

Van der Leeuw-Roord, J. 2007: Zgodovina naj mlade pripravlja na prihodnost. Intervju. V: Priloga Ona, Delo, torek 20. 3. 2007, leto 9, št. 11, str. 9–12.

Vodopivec, P. 1989: Zakaj in kako otrokom pripovedujemo zgodovino. V: Nova revija. Letnik VIII, št. 89–90, str. 1258–1265.

Vodopivec, P. 1991: K razpravi o novi vsebinski zasnovi zgodovine v šoli. V: Zgodovinski časopis. Letnik 45, št. 1, str. 115–122.

Vodopivec, P. 1994: Ob novem učnem načrtu pouka zgodovine v gimnazijah. V: Zgodovinski časopis. Letnik 48, št. 2, str. 253–269.

Vzgojno-izobraževalni program srednjega izobraževanja. Družboslovno-jezikovna dejavnost. 1986. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.

BOJAN BALKOVEC

MAKEDONIJA IN MAKEDONCI V SLOVENSKIH UČNIH NAČRTIH OD LETA 1918 DALJE

MACEDONIA AND MACEDONIANS IN SLOVENIAN CURRICULA AFTER 1918

Izvleček

Pričujoči članek prikazuje prisotnost Makedonije v učnih načrtih zgodovine za osnovne in srednje šole v Sloveniji. Nekaj prostora je namenjenega tudi študijskim načrtom na oddelku za zgodovino Filozofske fakultete v Ljubljani. Ne smemo pa pozabiti, da so učni načrti najpomembnejši element v zvezi s poučevanjem. Še največja neznanka, ki pa ima v praksi zagotovo zelo pomembno vlogo, je delo učitelja v razredu. Tega elementa za nazaj ni mogoče analizirati.

Ključne besede: učni načrti, osnovna šola, srednja šola, Makedonija, Makedonci.

Abstract

The present article demonstrates the presence of Macedonia in history curricula for elementary and secondary schools in Slovenia. A part of the article researches programmes at the History Department at the Faculty of Arts in Ljubljana. We have to keep in mind that curricula are the most important element in regard to teaching, whereas the biggest mystery, which surely plays an important part in practice, is the work of the teacher in the class. Unfortunately, this element cannot be analysed for the past.

Keywords: curricula, elementary school, secondary school, Macedonia, Macedonians.

MAKEDONIJA IN MAKEDONCI V SLOVENSKIH UČNIH NAČRTIH OD LETA 1918 DALJE

Uvod

Skoraj tri četrtine dvajsetega stoletja smo bili Slovenci in Makedonci del iste države. Skupna domovina je šla skozi različne faze razvoja. Te faze so imele različne vplive tudi na šolstvo na vseh stopnjah šolskega sistema. V osnovni lahko ločimo dve večji dobi. Ti dve dobi sovpadata z delitvijo na predvojno in povojno obdobje, na čas Kraljevine SHS oz. Jugoslavije in na socialistično Jugoslavijo. Nazadnje sledi še čas po razpadu skupne domovine in razvoja samostojnih Makedonije in Slovenije.

Zgodovina ima kot šolski predmet velikanski vpliv na ustvarjanje učenčevega odnosa do preteklosti, ustvarjanja nacionalne zavesti in je pogosto merilo za vrednotenje drugih. Okoliščine, ko lahko različne sile kot npr. država, stranke in še kdo, vpliva na sistem poučevanja zgodovine, omogočajo, da postane poučevanje zgodovine sredstvo za širjenje ali krepitev ideoloških pogledov države ali stranke.

V prvih dveh obdobjih je bilo poučevanje zgodovine v Makedoniji in Sloveniji podrejeno istim ciljem. V prvi Jugoslaviji je bila uporabljena kot sredstvo poudarjanja in krepitve nacionalnega unitarizma in centralizma. V drugi Jugoslaviji je bila sredstvo za popularizacijo razumevanja zgodovinskih dogodkov kot spopadov različnih razredov skozi vsa zgodovinska obdobja. Drug pomemben element je bilo poudarjanje, da je (bila) socialistična Jugoslavija zadnji stadij v boju jugoslovanskih narodov za nacionalno, gospodarsko, kulturno, socialno in še kakšno svobodo ter samostojnost. Ni potrebno poudarjati, da je bil šolski sistem ves čas pod nadzorom komunistične partije. Tega ne zameglijo niti trditve, da je bil nadzor v interesu vladajočega delavskega razreda.

Po letu 1991 se je slovenski šolski sistem osvobodil političnih vplivov in pritiskov. Učni načrti so se očistili dominacije politične zgodovine. Člani pripravljalnih skupin za učne načrte so neodvisni strokovnjaki in učitelji. Člani so strokovnjaki z različnih področij šolstva od učiteljev v osnovnih in srednjih šolah, univerzitetnih učiteljev, do raziskovalcev.

Skoraj vsa dvajseta leta prejšnjega stoletja je bil šolski sistem v Kraljevini SHS nespremenjen. Nov zakon je bil sprejet leta 1929. Sloveniji so do leta 1924 uporabljali prirejene avstrijske učne načrte. Med te priredbe lahko štejemo npr. uredbo Ministrstva za uk in bogočastje z dne 26. oktobra 1920, kjer je bilo zapovedano poučevanje zgodovine Slovencev, Hrvatov in Srbov v višjih razredih osnovnih šol.[1] V praksi je to pomenilo, da so se učenci v Sloveniji in na Hrvaškem učili o srbski zgodovini.

Po drugi svetovni vojni so do sredine petdesetih let izvedli več reform, katerih cilj je bil povezan z uvajanjem osemletne osnovne šole. V drugem delu reforme so skušali poenotiti poklicno izobraževanje. Gimnazija je postala splošna štiriletna srednja šola.[2]

V Sloveniji je bila v devetdesetih letih izpeljana šolska reforma. Povezana je bila tako z razpadom Jugoslavije, kot s spreminjanjem napak iz reform v sedemdesetih in osemdesetih letih. Poleg vsebinske reforme pouka zgodovine se je spremenil tudi obseg ur predmeta. Namesto prejšnjega poučevanja od 6. do 8. razreda v osemletni OŠ, je zgodovina sedaj predmet od 6. do 9. razreda. Povečalo se je tudi število ur predmeta.

Makedonija kot politični in etnični pojem najdemo v dveh oblikah. Prvi primer je antična Makedonija. Druga vrsta pojavljanja je Makedonija kot geografski prostor, kjer

1 Momčilo Zečević, Prosvetna politika u Sloveniji 1918–1929 i razvoj nacionalne misli, v: Prispevki za zgodovino delavskega gibanja, XXII, 1982, str. 142.

2 O šolskih reformah po drugi svetovni vojni glej več v: Aleš Gabrič, Šolska reforma 1953–1963, Inštitut za novejšo zgodovino, Ljubljana 2006, 302 str.

živijo Slovani, ki jih danes poznamo kot Makedonce. Prispevek sem osredotočil na drugo razumevanje Makedonije. Analiziral sem učne načrte in se osredotočil na čas od sredine 1. tisočletja, ko to področje naselijo Slovani, do današnjih dni.

Učni načrti: Med obema vojnama

Kot vemo so bili v skladu z idejo unitarizma Srbi, Hrvati in Slovenci tri plemena enega naroda. Ustava ni omenjala Makedoncev. V vsakdanji praksi se je uporabljal izraz Južna Srbija. To so bila ozemlja, ki jih je Srbija pridobila po balkanskih vojnah. Omenjeno neprepoznavanje Makedonije vidimo tudi v učnih načrtih. V učnem načrtu (Nastavni plan) beremo, da je smoter učenja zgodovine: *Spoznavanje preteklosti Srbov, Hrvatov in Slovencev. Buditev nacionalnih in patrijotskih čustev.*[3] Še bolj natančno je to zapisano v Začasnem učnem načrtu in programu za višjo narodno šolo v Kraljevini Jugoslaviji. »*Smoter zgodovinskemu pouku je izobrazba dece za dobre člane naroda na ta način, da jih vpelje v narodno prošlost in razvoj kulturnih odnosov ter nalog sedanjosti. Zgodovina z narodnim jezikov in zemljepisjem domovine so učni predmeti za razvijanje nacionalne zavesti in ponosa ...*« Naloga teh t.i. nacionalne skupine predmetov je »*vzbuditi v učencih zavest o našem državnem in narodnem edinstvu, zavest o nedeljivi jugoslovanski naciji in jugoslovanski ideologiji.*«[4]

> Smoter: Smoter zgodovinskemu pouku je izobrazba dece za dobre člane naroda na ta način, da jih vpelje v narodno prošlost in razvoj kulturnih odnosov ter nalog sedanjosti.
>
> Zgodovina z narodnim jezikom in zemljepisjem domovine so učni predmeti za razvijanje nacionalne zavesti in ponosa; ti učni predmeti morajo biti središče vseh ostalih učnih predmetov in oziraje se na nje se morajo upravljati ostali predmeti. Na njih se mora izvajati načelo koncentracije pouka. Naloga narodne šole po zakonu o narodnih šolah od 5. decembra 1929. sloni ponajveč na nacionalni skupini predmetov, ki najbolj odgovarja nalogam, kakor jih predpisuje narodnimi šolam § 1. zakona o narodnih šolah. Nacionalna skupina predmetov mora vzbuditi v učencih zavest o našem državnem in narodnem edinstvu, zavest o nedeljivi jugoslovenski naciji in jugoslovenski ideologiji vobče, v skladu z omenjenim paragrafom.

Vir 1: Začasni učni načrt in program za višjo narodno šolo v kraljevini Jugoslaviji, Učiteljska tiskarna, Ljubljana 1932, str. 9

Vsebina učnega načrta je bila nanizana v poglavjih, ki so bila povezana z dogodki kot. npr. bitke, vojne ali na osebe. Ti, recimo jim temeljni kamni, so bili središče zgodovine oz. zgodbe, ki so jo morali posredovati učencem. Na nek način je bil ta seznam v nasprotju s pripombo na koncu seznama. »*Pri zgodovinskem pouku se je treba varovati tega, da bi se učenci preobkladali z mnogimi imeni, letnicami in manj pomembnimi podrobnostmi zgodovinskih dogodkov. Glavna važnost gre vzgojni strani in poudarjati je treba skupne vezi med Srbi, Hrvati in Slovenci*«.[5] Očitno je bila odgovornost učitelja velika, ker velja za vsa obdobja. Res pa je, da učni načrt ni bil tako podroben, kot je danes.

3 Učni načrt (Nastavni program) za I., II., III. in IV. razred vseh osnovnih šol v Kraljevini Srbov, Hrvatov in Slovencev, Državna štamparija Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca, Beograd 1926, str. 12.

4 Začasni učni načrt in program za višjo narodno šolo v kraljevini Jugoslaviji, Učiteljska tiskarna, Ljubljana 1932, str. 9 in 10.

5 Začasni učni program za I., II., III. in IV. razred vseh osnovnih šol v kraljevini Srbov, Hrvatov in Slovencev, Uprava Uradnega lista ljubljanske in mariborske oblasti, Ljubljana 1928, str. 9.

Pripomba: Pri zgodovinskem pouku se je treba varovati tega, da bi se učenci preobkladali z mnogimi letnicami in manj pomembnimi podrobnostmi zgodovinskih dogodkov. Glavna važnost gre vzgojni strani in poudarjati je treba skupne vezi med Srbi, Hrvati in Slovenci.

Vir 2: Začasni učni program za I., II., III. in IV. razred vseh osnovnih šol v kraljevini Srbov, Hrvatov in Slovencev, Uprava Uradnega lista ljubljanske in mariborske oblasti, Ljubljana 1928, str. 9

Zgodovina je bila predmet v 3. in 4. razredu.[6] Samo na enem mestu lahko slutimo omenjanje Makedonije. To je bilo poglavje o slovanski naselitvi Balkanskega polotoka. V vseh ostalih poglavjih se omenjajo le Srbi, Hrvati in Slovenci in na enem mestu črnogorski vladarji Petrovići. Geografski pojem Makedonija je zapisan kot Macedonija v poglavju o osvobajanju v 19. in 20. stoletju.[7] V Začasnem učnem načrtu za višje razrede osnovnih šol ni bilo niti takšne omembe.[8]

Tudi v srednjih šolah je bil položaj podoben. V učnem načrtu in navodilih se Makedonija in Makedonci omenjajo le nekajkrat.[9] V gimnazijah so imeli dijaki zgodovino 2–3 ure zgodovine na teden.[10] Prvi stik z Makedonskimi Slovani so imeli dijaki v tretjem razredu ob temi Sv. Ciril in Metod, Makedonski Slovani v času Samuela (*Maćedonski Sloveni pod Samuilom*) in nazadnje pri temi o Srbiji pod Štefanom Dećanskim in spopadi za dolino Vardarja.[11] S podobnimi poglavji so se srečali znova v 6. razredu, ko so omenjali pokristjanjevanje.[12] Slovansko prebivalstvo je bilo označevano kot Makedonski Slovani za razliko od uporabe oznak Srbi, Hrvati in Slovenci.[13]

Prve Jugoslovenske države i pokrštavanje. Jugoslovenske kneževine kod Slovenaca; kod Hrvata; kod Srba; kod Bulgara (do propasti); kod Maćedonskih Slovena. Kraljevine: kod Hrvata – kod Srba. Unutrašnje uređenje kod Hrvata i kod Srba.

Vir 3: Programi i metodska uputstva za rad u srednjim školama, Državne štamparije Kraljevine Jugoslavije, Beograd 1936, str. 169

V kasnejših stoletjih Makedonije ne najdemo vse do 8. letnika gimnazije. Tu je bilo poglavje z zelo poudarjenim makedonskim naslovom: Makedonsko vprašanje. Učna enota je zajemala Balkanske vojne, Solunsko fronto in prvo svetovno vojno.[14]

6 Učni načrt (Nastavni program) za I., II., III. in IV. razred vseh osnovnih šol v Kraljevini Srbov, Hrvatov in Slovencev, Državna štamparija Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca, Beograd 1926.

7 Prav tam, str. 13.

8 Začasni učni program za I., II., III. in IV. razred vseh osnovnih šol v kraljevini Srbov, Hrvatov in Slovencev, Uprava Uradnega lista ljubljanske in mariborske oblasti, Ljubljana 1928.

9 Programi i metodska uputstva za rad u srednjim školama, Državne štamparije Kraljevine Jugoslavije, Beograd 1936.

10 Prav tam, str. 30–32.

11 Prav tam, str. 162, 163.

12 Prav tam, str. 168.

13 Prav tam, str. 169.

14 Prav tam, str. 169.

Druga Jugoslavija

Konec druge svetovne vojne je v Jugoslaviji prinesel veliko sprememb, ki so se odsevale tudi v šolstvu. Poleti 1945 je bila najpomembnejša naloga urediti vse potrebno za obnovitev pouka. V času vojne so šole delovale v oteženih okoliščinah, ponekod so bile tudi zaprte. Tiste, ki so delovale, so bile tako na okupiranem območju kot tudi na osvobojenih ozemljih.[15] Po vojni je bilo sprejetih veliko začasnih ukrepov, ki so veljali le krajši čas.[16] Najrazličnejše reforme so se končale do sredine petdesetih let. Temelj šolskega sistema je postala obvezna osemletna osnovna šola. Sledilo je šolanje na srednjih šolah, ki je trajalo od dve do štiri leta. V OŠ je bila zgodovina predmet v 6., 7. in 8. razredu, v gimnaziji v vseh štirih letnikih. Tako v OŠ, kot v gimnaziji sta učna načrta zajemala nacionalno in občo zgodovino. Razlika je bila v razmerju. V OŠ je bil večji delež nacionalne zgodovine in v srednji šoli na obči zgodovini. Že bežen pogled na učne načrte v prvi in drugi Jugoslaviji pokaže, da so bili Makedonci oz. Makedonija v drugi Jugoslaviji prisotni v večjem obsegu. Makedonci so bili kot narod postavljeni na enako mesto kot ostali jugoslovanski narodi. Seveda je bil vsepovsod prisoten duh boja za narodov preporod in medrazredni boj. V prvih povojnih letih so tudi naslovi tem poetični in vsebujejo izraze o razredni borbi. Primer takšne teme je npr. Makedonski narod v okovih.[17]

Ugotovimo lahko, da se Makedonci v povojnih učnih načrtih pojavljajo v podobnih temah, kot v stari Jugoslaviji. Najpogosteje je drugačen le naslov teme. Tako se ponovno pojavljajo ob temah o naseljevanju Slovanov na Balkanski polotok, Makedonija pod carjem Samuelom, položaj v Makedoniji konec 19. stol., Ilindenski upor in nekaj stavkov o Makedoniji v drugi svetovni vojni.[18]

Nekako lahko predvidevamo, da so imeli učitelji dovolj možnosti, da so mogli poudariti še kaj več. K temu nas napeljuje učni načrt za učiteljišče. Tam so bile teme podrobneje razdelane. Npr. v temi Ustanovitev države makedonskih Slovanov so bili naslednji poudarki: bogomilska cerkev kot socialno in politično gibanje, vzpon makedonskih Slovanov v drugi polovici 10. stoletja, Samuel in ustanovitev samostojne države, imperij, partiarhat in širjenje države, poraz pri Belasici, bizantinska oblast, upori v 11. stoletju, Petar Deljan in Đorđe Vojteh. Podobno podrobna so bila poglavja o Ilindenski vstaji in Goce Delčevu. Samo v učnem načrtu za učiteljišče se omenjata brata Miladinov.[19]

---

15 Začasni učni načrt za 1., 2., 3. in 4. razred nižje osnovne šole in za 1., 2., 3. in 4. razred višje osnovne šole, Predsedstvo SNOS, Oddelek za šolstvo, Na položaju, 1944.

16 Začasni učni načrt na gimnazijah in klasičnih gimnazijah Slovenije za šolsko leto 1945–1946, Ministrstvo za prosveto; Začasni učni načrt za višje osnovne šole, Državna založba Slovenije 1946; Spremembe v učnem načrtu za gimnazijo za šolsko leto 1946/47, Državna založba Slovenija 1946.

17 Spremembe k učnem načrtu za gimnazijo za šolsko leto 1946/47, Državna založba Slovenije. Ljubljana, 1946, str. 22. Predmetnik in učni načrt za večerne delavske gimnazije za šolsko leto 1947/48 in Vestnik Ministrstva za prosveto Ljudske republike Slovenije, letnik II, številka 13, str. 6. Učni načrt za osnovne šole, nižje razrede sedemletk in višje osnovne šole, Ljubljana 1948, str. 23 in 24.

18 Učni načrt za osnovne šole, nižje razrede sedemletk in višje osnovne šole, Ljubljana 1948, str. 23 in 24.

19 Nastavni plan i program za učiteljske škole, Izdanje Ministarstva za nauku i kulturu FNRJ, Beograd, 1949, str. 64, 65, 66, 68, 70 in 72.

Jugoslovanske dežele pred prvo svetovno vojno; prevrat v Srbiji 1903 in nastanek meščanske demokracije in parlamentarizma; krepitev buržoazije; razvoj industrije in bančništva; boj med srbskimi in bolgarskimi vladarji in vladajočimi klikami za Makedonijo; makedonski narod v borbi za svobodo, VMRO, Ilindanska vstaja, borba proti vladarskemu absolutizmu v Črni gori; Khuenova vlada na Hrvaškem; srbsko hrvatska koalicija; hrvatsko kmečko gibanje; aneksija Hosne in Hercegovine; socialno demokratska stranka na Slovenskem; Krek; balkanske vojne; mladinska gibanja v jugoslovanskih deželah; težnje za osvoboditev ter zedinjenje (Ivan Cankar).

Vir 4: Predmetnik in učni načrt za večerne delavske gimnazije za šolsko leto 1947/48 in Vestnik Ministrstva za prosveto Ljudska republike Slovenije, letnik II, številka 13, str. 6

h) Narodni preporod makedonskog naroda. Agrarni položaj makedonske raje pod feudalnim spahiskim sistemom. Prelaz na beglučki sistem i pojačana eksploatacija naroda. Razvitak manufakture i trgovine; porast buržoazije. Panjelinističke aspiracije na Makedoniju. Počeci kulturnog preporoda u prvoj polovini XIX veka; otvarjanje verskih škola; stvaranje crkvene književnosti na narodnom jeziku; interes za narodne umotvorine (braća Miladinovi). (1 čas).

Vir 5: Nastavni plan i program za učiteljske škole, Izdanje Ministarstva za nauku i kulturu FNRJ, Beograd, 1949, str. 68

V nekaj primerih je makedonska zgodovina omenjena v okviru srbske. To se nanaša predvsem na poglavja iz srednjeveške zgodovine, npr. razdelek *Srbija in Makedonija pod Nemanjići* ali *Razpad srbske fevdalne države*.[20]

Po uvedbi devetletne OŠ je zgodovina predmet od 6. do 9. razreda. V 6. razredu se učenci srečajo z nekaterimi vprašanji zgodovine kot znanosti npr. o vrstah virov. V 7. razredu začnejo s spoznavanjem zgodovinskih obdobij. Prvi stik s Slovani v Makedoniji je v poglavju Evropa po propadu Rimskega imperija. Sledi premor vse do turških osvajanj na Balkanu. Tu se omenja turška postopna zasedba Balkana in v tem okviru tudi Makedonije. V kasnejših obdobjih Makedonije v osnovnošolskem učnem načrtu ne zasledimo.[21]

V gimnazijskih učnih načrtih je Makedonija omenjena večkrat. Dijaki se seznanijo še s položajem na Balkanu na začetku 19. stoletja, z dvigovanjem narodne zavesti med južnimi Slovani sredi 19. stoletja. Posebna tema je Balkan in vzhodno vprašanje do konca 19. in začetka 20. stoletja. Vse to so teme v tretjem letniku gimnazije. V četrtem letniku je Makedonija omenjena kot del Kraljevine SHS. Omenja se tudi pri reševanju jugoslovanske krize v osemdesetih letih in razpadu Jugoslavije leta 1991.[22] Z zadnjimi spremembami z uvedbo obveznih in izbirnih tem v gimnazije se je omenjanje Makedonije še bolj skrčilo.[23]

Od samega začetka je Makedonija vključena v študij zgodovine na ljubljanski univerzi. Največji delež informacij so študentje dobili v času socialistične Jugoslavije, ko je bila

20 Gimnazija, Gradivo za sestavo predmetnika in učnega načrta, Zavod za napredek šolstva SR Slovenije, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1964, str. 20 in Učni načrt za gimnazije, nižje gimnazije in višje razrede sedemletk, Ministrstvo za prosveto LR Slovenije, Ljubljana 1948, str. 103.

21 Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Zgodovina, Ministrstvo za šolstvo znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 2000.

22 Učni načrt za zgodovino v gimnaziji, modul 280 ur, 1998, http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/gimnazija/gimnazija/zgodo_280.html (12. 12. 2010).

23 Prav tam.

makedonska zgodovina vključena v sklop Zgodovina jugoslovanskih narodov, ki se je izvajala s predavanji in seminarji.[24]

Zaključek

Učni načrt je kompromis, ki odgovarja na nekaj vprašanj: kolikor ur pouka zgodovine je v posameznem razredu; kakšno je razmerje med zgodovino domačega okolja in zgodovino drugih držav, kultur ali civilizacij; katere vsebine iz zgodovine drugih držav, sosedov, zgodovine tistih, ki so pomembno vplivali na razvoj človeštva, vključiti in katere ne. Kljub upoštevanju vseh teh elementov, ki so elementi učnega načrta, sem kot zgodovinar lahko razočaran, kako malo o razvoju človeške družbe lahko ponudimo učencem. Enako razočaranje velja tudi za poznavanje makedonske zgodovine med Slovenci.

Viri in literatura

Gabrič Aleš, Šolska reforma 1953–1963, INZ, Ljubljana 2006.
Gimnazija, Gradivo za sestavo predmetnika in učnega načrta, Zavod za napredek šolstva SR Slovenije, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1964.
Nastavni plan i program za I., II., III. in IV. razred građanskih škola u Kraljevini Jugoslaviji, Državne štamparije Kraljevine Jugoslavije, Beograd 1936.
Nastavni plan i program za učiteljske škole, Izdanje Ministarstva za nauku i kulturu FNRJ, Beograd 1949.
Predmetnik in učni načrt za večerne delavske gimnazije za šolsko leto 1947/48 in Vestnik Ministrstva za prosveto Ljudske republike Slovenije, letnik II, številka 13, str. 6.
Programi i metodska uputstva za rad u srednjim školama, Državne štamparije Kraljevine Jugoslavije, Beograd 1936.
Spremembe k učnemu načrtu za gimnazijo za šolsko leto 1946/47, DZS, Ljubljana 1946.
Učni načrt (Nastavni program) za I., II., III. in IV. razred vseh osnovnih šol v Kraljevini Srbov, Hrvatov in Slovencev, Državna štamparija Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca, Beograd 1926.
Učni načrt za gimnazije, nižje gimnazije in višje razrede sedemletk, Ministrstvo za prosveto LR Slovenije, Ljubljana 1948.
Učni načrt za osnovne šole, nižje razrede sedemletk in višje osnovne šole, Ljubljana 1948.
Učni načrt za zgodovino v gimnaziji, modul 280 ur, 1998, http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/gimnazija/gimnazija/zgodo_280.html (12. 12. 2010).
Učni načrt za zgodovino v gimnaziji, modul 280 ur, 2008, http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_ZGODOVINA_280_UR_gimn.pdf (12. 12. 2010).
Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Zgodovina, Ministrstvo za šolstvo znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 2000.
Voje Ignacij, Oddelek za zgodovino, v: Zbornik Filozofska fakultete 1919–1999, Filozofska fakulteta, Ljubljana 1999, str. 79–88.
Voje Ignacij, Predgovor, v: Oddelek za zgodovino 1920–2000 ob osemdesetletnici, Ljubljana 2000, str. 5–20.

24 Ignacij Voje, Oddelek za zgodovino, v: Zbornik Filozofska fakultete 1919–1999, Filozofska fakulteta, Ljubljana 1999, str. 79–88; isti, Predgovor, v: Oddelek za zgodovino 1920–2000 ob osemdesetletnici, Ljubljana 2000, str. 5–20.

Začasni učni načrt in program za višjo narodno šolo v kraljevini Jugoslaviji, Učiteljska tiskarna, Ljubljana 1932.
Začasni učni načrt na gimnazijah in klasičnih gimnazijah Slovenije za šolsko leto 1945–1946, Ministrstvo za prosveto, Oddelek za srednje šole.
Začasni učni načrt za 1., 2., 3. in 4. razred nižje osnovne šole in za 1., 2., 3. in 4. razred višje osnovne šole, Predsedstvo SNOS, Oddelek za šolstvo, Na položaju, 1944.
Začasni učni načrt za višje osnovne šole, DZS, Ljubljana 1946.
Začasni učni program za I., II., III. in IV. razred vseh osnovnih šol v kraljevini Srbov, Hrvatov in Slovencev, Uprava Uradnega lista ljubljanske in mariborske oblasti, Ljubljana 1928.
Zečević Momčilo, Prosvetna politika u Sloveniji 1918–1929 i razvoj nacionalne misli, v: Prispevki za zgodovino delavskega gibanja, XXII, 1982, str. 135–150.

DANIJELA TRŠKAN

PRISOTNOST LOKALNE ZGODOVINE V SREDNJEŠOLSKIH UČNIH NAČRTIH ZA ZGODOVINO OD LETA 1945 DO LETA 2010 V SLOVENIJI

THE PRESENCE OF LOCAL HISTORY IN SECONDARY SCHOOL HISTORY CURRICULA FROM 1945 TO 2010 IN SLOVENIA

Izvleček

V prispevku avtorica predstavlja, v kolikšni meri je bila prisotna lokalna zgodovina v učnih ciljih, pri vsebini in navodilih v srednješolskih učnih načrtih, katalogih ali programih za zgodovino, ki so bili izdani od leta 1945 do leta 2010, posebej za gimnazije in posebej za poklicne in strokovne srednje šole. Ugotovila je, da je lokalna zgodovina najbolj prisotna v najnovejših učnih načrtih, saj navajajo dijake na preučevanje zgodovine domačega kraja s primerjanjem le-tega s širšim okoljem.

Ključne besede: lokalna zgodovina, učni načrti, gimnazije, poklicne in strokovne srednje šole, učni cilji, učna vsebina, navodila, domači kraj.

Abstract

In this contribution the author explores to what extent local history was present in goals, content and instructions in secondary school curricula, catalogues or programmes for history, all published between 1945 and 2010, separately for general secondary schools, vocational and professional secondary schools. The author's findings are that local history topics were mostly present in the most recent curricula, because of the desire to familiarize pupils with research of the local history in their hometowns, with regard to broader surroundings.

Keywords: local history, curricula, general secondary schools, vocational and professional secondary schools, teaching goals, teaching content, instructions, hometown.

PRISOTNOST LOKALNE ZGODOVINE V SREDNJEŠOLSKIH UČNIH NAČRTIH ZA ZGODOVINO OD LETA 1945 DO LETA 2010 V SLOVENIJI

Predstavitev analize srednješolskih učnih načrtov[1]

»Domači kraj vključuje posameznika v ustvarjanje kulturnih in gospodarskih vrednot tistega kraja. Skrb za zdravje, bolnišnice, zavarovanje, gasilci, milica, zabava, gledališče, prosvetni dom, medsebojna zveza posameznikov, medsebojna povezava poklicev in medsebojno spoštovanje in izmenjava dobrin – skupni gospodarski interesi za materialni dvig posameznika in skupnosti, socialno skrbstvo, gospodarska dejavnost, skupno kulturno udejstvovanje. /.../ S svojim družbenim udejstvovanjem mora dvigati ugled domačega kraja, na katerega mora biti ponosen. Zvest mora biti vsem vrednotam, ki jih goji in se po njih odlikuje domači kraj. Nanj, na njegove dobre navade in vrline ne sme pozabiti, tudi če ne živi več v njem« (Začasni učni načrt za osnovne šole 1953, str. 6).

Številni avtorji (Robert Stradling 2001, Simon Fowler 2001, Cécile Fortin-Debart 2004, Tomaž Weber 1981, Trškan 2008, Trškan 2007) ugotavljajo, da bi morala biti lokalna zgodovina vključena tako v osnovne kot v srednje šole, da bi se lahko dijaki navajali na opazovanje in raziskovanje lastnega okolja ter s tem dosegli boljše poznavanje in razumevanje dogodkov in življenja v svojem kraju, državi in svetu ter kot odrasli prispevali k razvoju svojega domačega kraja.

Ker se večina mladih po končani devetletni osnovni šoli vpiše v različne srednješolske programe, bi morali ti programi vključevati tudi lokalno zgodovino oz. vsebine, ki bi se nanašale na domači kraj. Učitelji zgodovine bi lahko vključevati primere iz lokalne zgodovine pri rednem pouku, pri samostojnem delu dijakov (seminarske naloge, referati), še posebej pa v druge dejavnosti na šoli, npr. krožke, strokovne ekskurzije, interesne dejavnosti idr.

Predmet Zgodovina je eden tistih predmetov, ki moral vključevati lokalno zgodovino oz. omogočiti spoznavanje in raziskovanje zgodovine domačega kraja. Med leti 1945 in 2010 so izšli številni učni načrti za zgodovino, programi in katalogi, ki smo jih vključili v raziskavo. Seznam analiziranih učnih načrtov je sestavljen posebej za gimnazije in posebej za poklicne in strokovne srednje šole ter je naveden pri literaturi in virih na koncu prispevka. V nadaljevanju letnica v oklepaju pomeni letnico izdaje učnega načrta glede na seznam analiziranih učnih načrtov.

Namen prispevka je prikazati, v kolikšni meri je bila prisotna lokalna zgodovina v teh učnih načrtih, še posebej pa odgovoriti na štiri specifična vprašanja: Kateri učni cilji so se nanašali na lokalno zgodovino?; Katere učne vsebine bi se lahko navezovale na lokalno zgodovino?; Ali so se navodila za izvajanje učnih načrtov nanašala tudi na raziskovanje domačega kraja in katera so bila ta navodila?; Kakšne so bile razlike ali podobnosti med učnimi načrti za gimnazije ter učnimi načrti za poklicne in strokovne šole?

Predvidevali smo, da je bilo manj navodil in učnih ciljev, ki so se nanašali na lokalno zgodovino in več učnih vsebin, ki so omogočale obravnavanje zgodovine domačega kraja, v učnih načrtih, katalogih in programih za zgodovino, ki so izšli po letu 1991 zaradi več slovenske zgodovine, ravno tako pa tudi v najnovejših učnih načrtih kot protiutež evropski dimenziji pouka zgodovine.

Deskriptivno in eksplikativno neeksperimentalno metodo pedagoško-zgodovinskega raziskovanja (po Cencič 1993) smo dopolnili s tehniko analize vsebine oz. analize učnih

1 Daljša predstavitev analize srednješolskih učnih načrtov za zgodovino, ki so izšli med leti 1945 in 2005, je objavljena v publikaciji: Trškan, Danijela (2008). Krajevna zgodovina v učnih načrtih in učbenikih za zgodovino 1945–2005. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, str. 51–141. Pričujoča analiza je dopolnjena z učnimi načrti, ki so izšli do vključno leta 2010.

načrtov. Analizirali smo 29 učnih načrtov za gimnazije in 29 učnih načrtov za poklicne in strokovne srednje šole, kjer smo preučili tri elemente: učno vsebino, učne cilje in navodila.

Učni cilji, ki so se nanašali na lokalno zgodovino v srednješolskih učnih načrtih za zgodovino

Med vsemi *učnimi načrti za gimnazije* smo našli le nekaj učnih ciljev, ki pa so se na lokalno zgodovino nanašali le posredno. Npr. na vsakdanje življenje ljudi v preteklosti in kulturno dediščino so se nanašali naslednji cilji: »prikazati način življenja v posameznih obdobjih« (1955, str. 18); po letu 1991 pa na vrednotenje kulturne dediščine, in sicer da dijaki »vrednotijo kulturno dediščino v splošnem in nacionalnem okviru« (1996, str. 5, 1998a, 1998b, 1998č, 1998d); »se ozaveščajo o pomenu ohranjanja lastnih kulturnih tradicij« (1998a, 1998b, 1998c, 1998č, 1998d); »pridobijo (oz. usvojijo) znanje o slovenski kulturni dediščini in jo vrednotijo« (1998c, 1998e). Pri najnovejših učnih načrtih pa se pojavljajo cilji, da naj bi dijaki razvijali pozitiven odnos do ohranjanja slovenske kulturne dediščine (2008e) in narodne identitete (2008a, 2008b, 2008c, 2008d). Kulturno zavest naj bi dijaki pridobili »z oblikovanjem zavesti o lokalni, nacionalni in evropski kulturni dediščini; s spodbujanjem pozitivnega odnosa do lokalne, nacionalne in evropske kulturne dediščine« (2008a, str. 12; 2008b, 2008c, 2008d).

Tudi pri učnih ciljih *v učnih načrtih za poklicne in strokovne srednje šole* smo našli le nekaj učnih ciljev, ki so se posredno nanašali na lokalno zgodovino. Npr. na pomen arhivskega gradiva in odnosa do kulturne dediščine so se nanašali naslednji cilji: dijaki »spoznavajo pomen arhivskega gradiva in si oblikujejo odnos do varstva kulturne dediščine (1986a, str. 3.11/1); pridobijo »spoštovanje in vrednotenje kulturne dediščine« (1990, str. 6). Po letu 1991 se je več učnih ciljev nanašalo na slovensko kulturno dediščino, npr. dijaki »usvojijo znanja o slovenski kulturni dediščini« (1998b, 1998c, 1998č); »poglabljajo znanja o slovenski kulturni dediščini in jo vrednotijo« (1998f, 2002); »usvojijo znanja o slovenski kulturni dediščini, jo vrednotijo (1996, str. 6; 2000, 2001a, 2001b); »se ozaveščajo o pomenu ohranjanja lastnih kulturnih tradicij« (1998a, 2000, 2001a, 2001b) ali npr. »razvijajo občutljivost za slovensko kulturno tradicijo« (2003, 2007b), se usposobijo za razumevanje in vrednotenje slovenske kulture dediščine (2006, 2007a, 2008a, 2008b).

Na lokalno zgodovino se je nanašal tudi cilj, kjer dijaki »na konkretnih primerih (predvsem podobah iz vsakdanjega življenja ljudi v različnih časih in prostorih) ugotavljajo, kaj je zgodovinska časovna in prostorska predstavljivost« (1998d, 1998f, 2002). Pri najnovejših učnih načrtih pa je več primerov, ki se nanašajo na domači kraj, npr. dijaki v domačem okolju poiščejo morebitne primere oziroma izdelke domače obrti; seznanijo se z ekološkimi problemi v domačem kraju; raziščejo, kako se je lokalna skupnost lotila reševanja problemov, poiščejo vire onesnaževanja in primere reševanja problema, slike noše svojega domačega kraja ter starejši recept za zdravljenje prehlada v domačem okolju (2006, 2007a, 2008a, 2008b). Na širše družbeno okolje so se nanašali naslednji cilji: dijaki »razvijejo spoštovanje različnosti in drugačnosti v okolju, v katerem živijo« (1998d, 2002); »razvijajo odgovornost do sebe, drugih - do naravnega in družbenega okolja« (1998e, 1998f); »pri spoznavanju preteklosti razvijajo tudi vseživljenjske cilje: /.../ odnos do arhivske dediščine« (2002). Tudi predmet družboslovje, ki vključuje zgodovinske vsebine, je vključeval povezavo na širše okolje, npr. da dijaki »spoznajo procese in pojave in medsebojno povezanost le-teh v konkretnih pokrajinah, domači pokrajini, Sloveniji ter v svetu danes, v preteklosti in prihodnosti; razvijajo sposobnost /.../ za strpno in odgovorno ravnanje do sebe, drugih ter naravnega in družbenega okolja« (2003). Prenovljeni učni načrt za družboslovje pa dodaja, da naj bi dijaki postali odgovorni »pri izboljšanju življenja na lokalni ravni, morda celo pri skupnem ustvarjanju trdne realnosti za evropsko

in globalno državljanstvo« (2007b). Več ciljev v tem učnem načrtu se nanaša na domačo pokrajino ali domače okolje, saj naj bi dijaki spoznali »procese in pojave in medsebojno povezanost le-teh v konkretnih pokrajinah, domači pokrajini, Sloveniji ter v svetu danes, v preteklosti in prihodnosti,« prepoznali »elemente pokrajine (relief, rastlinstvo, vodo, podnebje, prst, živalstvo, prebivalstvo, naselja, kmetijstvo, industrijo, druge gospodarske dejavnosti, promet) in prepletanje le-teh« ter primerjali »značilnosti domače pokrajine z značilnostmi drugih izbranih pokrajin, ravno tako bi spoznali prednosti in slabosti, ki jih prinaša gospodarski razvoj (v svetu in domačem okolju),« opisali »nekatere pomembne kulturne dosežke Slovencev (tudi v domačem okolju)« (2007b).

Učne vsebine, ki bi se lahko navezovale tudi na lokalno zgodovino

Učne vsebine, ki se lahko nanašajo na lokalno zgodovino oz. pri katerih bi lahko učitelji zgodovine obravnavali lokalno zgodovino, najdemo v vseh *učnih načrtih za gimnazije*, razen v učnih načrtih 1946, 1947 in 1962b. Pri najnovejših učnih načrtih za gimnazije pa je pri vseh širših temah poudarjena tudi lokalna, poleg nacionalne, regionalne in evropske zgodovine (2008a, str. 7, 2008b, 2008c, 2008č, 2008d).

Zgodovina domačega kraja oz lokalna zgodovina se lahko obravnava pri naslednjih učnih vsebinah iz učnih načrtov za gimnazije, ki so predstavljeni v oklepaju z letnico izdaje:

- Muzeji in arhivi (1955, 1962a, 1962c, 1964); Muzeji, knjižnice, arhivi (1954).
- Naši kraji v najstarejši dobi: Najstarejši ljudje v naših krajih (Potočka zijalka, Barje) (1948); Naši kraji v dobi prvotnih ljudskih skupnosti: Najstarejši ljudje v naših krajih (Potočka zijalka); Ljubljansko barje (1950, 1951); Doba reda praskupnosti in naši kraji v tem obdobju (primeri: Betalov spodmol, Potočka zijalka, Ljubljansko barje, Vače) (1953); Bivališče v jamah; Potočka zijalka (1954); Jame v zemlji in stavbe na koleh: Ljubljansko barje (1954); Uporaba kovin: Vače (1954); Red praskupnosti: Naši kraji v dobi divjaštva in barbarstva (1955); Naši kraji v prazgodovinskem obdobju (1998c, 1998e); Prazgodovinska najdišča na naših tleh (1992).
- Pregled rimske dobe v naših krajih (1945); Naši kraji pod rimsko oblastjo: Številne izkopanine iz rimske dobe v naših krajih (1948); Naši kraji pod rimsko oblastjo (1950, 1951, 1954); Naše pokrajine pod rimsko oblastjo (1953, 1955); Naši kraji pod rimskim gospostvom (1962a, 1962c, 1964); Naši kraji v antiki (1975); Življenje pod Rimljani na Balkanu (1996, 1998a, 1998b); Naši kraji v rimski dobi (1998c, 1998e); Rimska kultura na naših tleh (1992), Zgodovina vsakdanjega življenja v starem veku (2008a, 2008b, 2008c, 2008č, 2008d).
- Naše pokrajine do prihoda Turkov v Evropo (1945).
- Podobe iz življenja Slovencev v zgodnjem srednjem veku (1998c, 1998e).
- Srednjeveško podeželje - podobe iz življenja: kmetje, plemstvo, duhovščina; duhovno obzorje takratnih ljudi - do kod je videl kmet, do kod evropski plemič (1998c); Socialne in duhovne spremembe v slovenskem prostoru in sosednjih deželah: kmet in meščan v slovenskem srednjem veku (1998a, 1998b, 1998č, 1998d), načini življenja na podeželju in v mestih od 11. do 18. stoletja (2008a, 2008b, 2008c, 2008č, 2008d).
- Slovenci pod oblastjo tujih fevdalcev: Razvoj mest (1948, 1950, 1951, 1955); Slovenci pod oblastjo tujih fevdalcev: Razvoj mest v Primorju in v notranjosti (1962a, 1962c, 1964); Srednjeveška mesta in meščanstvo; Nastanek mest in razlike v različnih tipih; podobe iz življenja različnih meščanov (1998c).
- Slovenci: Uveljavljanje zgodnjega kapitalizem (Idrija); Kulturni razvoj (delovanje umetnostnih akademij v Ljubljani, arhitektura, kiparstvo in slikarstvo, domači in tuji mojstri) (1955).

- Slovenci od 15. do 18. stoletja: Podobe iz življenja v slovenskih mestih in na podeželju (1998e); Življenje v slovenskih deželah v 17. in 18. stoletju. Podobe iz življenja v slovenskih mestih in na podeželju (1998c).
- Slovenski prostor med francosko revolucijo in Napoleonovimi vojnami (kratek opis življenja v mestih in na podeželju) (1998c, 1998e).
- Življenje v evropskih mestih in na podeželju konec 19. in začetku 20. stoletja (primerjava med evropskimi in slovenskimi mesti) (1998c).
- Slovenci v Avstriji po letu 1870: slovenski kmet, slovensko meščanstvo, slovenski izobraženec (1996, 1998a, 1998b, 1998č, 1998d).
- Slovenci pred prvo svetovno vojno: Spremembe v življenju kmeta, vsakdanjiku meščana, podobi mest in podeželja v času 1850–1910 (1996, 1998a, 1998b, 1998č, 1998d). Življenje na Slovenskem med prvo svetovno vojno (1998c, 1998e).
- Življenje v Kraljevini Jugoslaviji - mesta in podeželje (1998c, 1998e).
- Življenje v slovenskih mestih in na podeželju med drugo svetovno vojno (1998c, 1998e).
- Življenje v Ljubljani, Mariboru in drugih (poljubno izbranih) slovenskih mestih v letih 1943/44 (1996, 1998a, 1998b, 1998č, 1998d).
- Življenje na Slovenskem po drugi svetovni vojni (2008a, 2008b, 2008c, 2008č, 2008d).
- Življenje v Republiki Sloveniji (1998c, 1998e).
- Gospodarsko povezovanje in sodelovanje (2008e).

Učne vsebine, kjer učitelji zgodovine lahko obravnavajo lokalno zgodovino, najdemo v vseh *učnih načrtih za poklicne in strokovne srednje šole*, razen v učnih načrtih 1948, 1949, 1962, 1964, 1977 in 1979.

Z domačim krajem oz. lokalno zgodovino so lahko povezane naslednje učne vsebine v učnih načrtih za poklicne in strokovne srednje šole, ki so predstavljeni v oklepaju z letnico izdaje::

- Viri za zgodovino: arhivi, muzeji; varstvo arhivskega gradiva (1986a).
- Prazgodovinska najdišča na naših tleh (1990); Naši kraji v prazgodovini oz. naši kraji v prazgodovinskem obdobju (1986a, 1986b, 1996, 1998b, 1998c, 1998č, 2000, 2001a, 2001b).
- Rimljani v naših krajih (1986a, 1986b); Naši kraji v antiki (1991b); Naši kraji v rimski dobi (1996, 1998b, 1998c, 1998č, 2000, 2001a, 2001b).
- Podobe iz življenja Slovencev v zgodnjem srednjem veku (1996, 1998b, 1998c, 1998č, 2000, 2001a, 2001b).
- Podobe iz življenja v slovenskih mestih in na podeželju od 15. do 18. stoletja (1996, 1998b, 1998c, 1998č, 2000, 2001b).
- Slovenski prostor v času francoske revolucije in napoleonskih vojn (kratek opis življenja v mestih in na podeželju) (1996, 1998č, 2000, 2001a, 2001b).
- Življenje v evropskih mestih in na podeželju konec 19. in na začetku 20. stoletja (primerjava med evropskimi in slovenskimi mesti) (1998č, 2000, 2001a, 2001b).
- Življenje na Slovenskem med prvo svetovno vojno (1996, 1998č, 2000, 2001a, 2001b).
- Življenje v slovenskih mestih in na podeželju med drugo svetovno vojno (1998č, 2000, 2001a, 2001b).
- Življenje Evrope v prvi in drugi svetovni vojni - evropska in slovenska mesta in podeželje (1998b, 1998c).
- Življenje v Kraljevini Jugoslaviji - mesta in podeželje (1996, 1998č, 2000, 2001a, 2001b); Življenje Slovencev v kraljevini SHS (1998a, 1998f).

- Življenje v Republiki Sloveniji (1996); Življenje pri nas v 60. in 70. letih (1998č, 2001a, 2001b); Način življenja Slovencev po drugi svetovni vojni (2003); Življenje, delo in zabava mladih na Slovenskem v različnih povojnih obdobjih (2003); Slovensko osamosvajanje in življenje v Republiki Sloveniji (2000); Podobe iz vsakdanjega življenja zadnjih desetletij (1998a, 1998f, 2002).

Izpostaviti je treba učne načrte za poklicne srednje šole. Npr. učni načrti iz leta 1998 so predvidevali posebno širšo temo Lokalna zgodovina z dodatnim naslovom Kraj in regija v zgodovinskem času in prostoru, kjer so bili naslednji vsebinski poudarki: pomembnejše kulturnozgodovinske znamenitosti, pomembne osebnosti in njihova ustvarjalnost, varovanje kulturne dediščine, položaj in vloga kraja v širšem prostoru (1998a, 1998d, 1998f). Učni načrt iz 2002 je imel dodatno še naslednje poudarke pri tej temi: staro krajevno jedro - začetki kraja, kjer dijaki »odkrivajo značilnosti krajevnega jedra, poiščejo informacije o nastanku kraja in označijo na časovnem traku;« cerkev in pokopališče - spomenika preteklega in sedanjega časa, kjer dijaki »izvedejo ogled krajevnega pokopališča in cerkve, odkrijejo pomembne osebnosti iz preteklosti; datirajo začetke cerkve in ugotovijo arhitekturni slog in se pozanimajo za umetnike, ki so izdelali poslikave;« življenje ljudi: bivališča, prehrana, noša, šege in navade, značilni poklici, kjer dijaki »napišejo poročilo o ugotovitvah in izdelajo plakat; zberejo in predstavijo podatke o življenju, značilni prehrani, noši, navadah in običajih; ugotovijo, koliko je teh oblik še ohranjeno v sedanjosti« (2002). Učni načrti 1998a, 1998f in 2002 so vključevali še eno širšo temo Svet mojih staršev - zgodovina vsakdanjega življenja - zadnjih desetletij, kjer je bil vključen domači kraj, in sicer pri temi Podobe iz vsakdanjega življenja zadnjih desetletij, kjer so dijaki primerjali podobo kraja in spoznavali njegov razvoj. Učni načrt iz leta 2002 pa je imel poleg posebne širše teme Lokalna zgodovina, še druge vsebine o lokalni zgodovini, ki so bile vključene v različne širše teme. Npr. širša tema Stoletje svetovnih vojn je vključevala pri ožji temi Prva svetovna vojna tudi vsebinski poudarek Moj kraj in obe svetovni vojni; pri širši temi Skozi različne države in težave v Republiko Slovenijo v 20. stoletju pa dve temi, in sicer Življenje Slovencev v Kraljevini SHS (tudi v domačem kraju), Moj kraj med osamosvajanjem Slovenije. Učni načrt je vključeval tudi izbirne teme, ki so bile primerne za preučevanje domačega kraja: Od stranišča na štrbunk do kopalnice (zgodovina bivalne kulture); Od fičota do mercedesa (socialna zgodovina zadnjih desetletij); Od slovenske popevke do glasbenih videospotov (zgodovina glasbe od 60. do 90. let) ali Od cockte do coca cole (zgodovina prehrambne kulture zadnjih desetletij) (2002). Učne vsebine, ki so se nanašale na domačo pokrajino, so bile npr. geografske značilnosti domačega kraja (1998e) in elementi pokrajine, npr. relief, rastlinstvo, voda, podnebje, prst, živalstvo, prebivalstvo, naselja, kmetijstvo, industrija, druge gospodarske dejavnosti, promet (2003).

Najnovejši učni načrt za poklicne srednje šole pa vključuje vsebine, ki se nanašajo na domače okolje: domači in svetovni prostor; dinamični čas zadnjih dveh stoletij: izumi, ki so najbolj vplivali na življenje v domačem kraju; življenje v skupnosti; sporazumevanje in odločanje v skupnosti (2007b).

Najnovejši učni načrti za strokovne srednje šole pa vključujejo slovensko zgodovino ter več vsebin, ki bi bile primerne za domači kraj: rokodelstvo in obrt skozi čas, odnos človeka do okolja, prehrana v različnih zgodovinskih obdobjih, promet nekoč in danes, zdravljenje in higiena v zgodovini, arhitektura in bivališča v zgodovini, vloga moških in žensk ter pomen družine v različnih zgodovinskih obdobjih, družbena ureditev od antike do danes, obveščanje in mediji nekoč in danes, velike osebnosti skozi zgodovino, oblačila skozi zgodovino, moj bodoči poklic skozi zgodovino idr. (2006, 2007a, 2008a, 2008b).

Navodila, ki se nanašajo na raziskovanje domačega kraja

V nekaterih *učnih načrtih za gimnazije* smo našli navodila, ki so se nanašala na lokalno zgodovino. Navodila so bila najpogosteje delovni napotki k učni vsebini in so se navezovala na domači kraj ali terensko delo v domačem kraju. Npr. pri obravnavanju obdobja praskupnosti so navodila v učnih načrtih predlagala »delo v muzeju in na najdiščih« (1975, str. 40); rimsko državo naj bi učitelji obdelali »na domačih primerih z ekskurzijo v muzej ali najdišče« (1975, str. 40); pri razvitem fevdalizmu bi si ogledali mesta s starejšimi zasnovami in raziskave lokalnih krajevnih imen (1975, str. 43). Po letu 1991 so navodila vključevala še druge izvenšolske dejavnosti: »Pri sodobnem pouku zgodovine so izrednega pomena zgodovinske ekskurzije in obiski muzejskih zbirk, in to tako za spoznavni proces kot razvijanje pravilnega odnosa do vrednotenja in ohranjanja kulturne dediščine« (1998a, 1998b, 1998c, 1998č, 1998d, 1998e). Pri novejših učnih načrtih je navodilo, da se lahko izbirne širše teme izvedejo v obliki ekskurzij, terenskega in muzejskega dela (2008a, str. 57, 2008b, 2008c, 2008č, 2008d, 2008e), »izbrane zgodovinske teme se lahko obravnavajo z lokalnega, regionalnega, nacionalnega in evropskega vidika« (2008a, str. 58, 2008b, 2008c, 2008č, 2008d).

V učnih načrtih za poklicne in strokovne srednje šole pa smo našli kar nekaj navodil, ki so se nanašala na lokalno zgodovino ter jih predstavljamo v nadaljevanju.

Najpogosteje so se navodila nanašala na obiske muzejev, ekskurzije in terensko delo:

- »Učitelji naj vodijo učence v bližnje muzeje ljudske revolucije in razne tehnične muzeje, ki imajo tudi gradivo in predmete iz delavskega gibanja, da se bodo še podrobneje seznanili z revolucionarnim gibanjem v domačem okolišu« (1964).
- »Da bodo učenci čimbolj aktivni in da bodo postali subjekti vzgojnoizobraževalnega procesa, naj jih učitelji navajajo na delo v muzejih, na ekskurzijah« (1977).
- »Časovne in prostorske predstave oblikujemo z rednim vključevanjem zgodovinskih kart, atlasa pa tudi z ogledi spomenikov, muzejskih in arhivskih zbirk ter arheoloških najdb« (1996, str. 16; 1998b, 1998c, 1998č, 2001a, 2001b).
- »Pri sodobnem pouku zgodovine so izrednega pomena zgodovinske ekskurzije in obiski muzejskih zbirk tako za spoznavni proces kot razvijanje pravilnega odnosa do ohranjanja kulturne dediščine« (2000).
- »Cilje predmetnih sklopov je mogoče kakovostno uresničevati tudi s povezovanjem vsebin, ob aktualnih temah, z organiziranjem interdisciplinarnih ekskurzij, projektnih dni, terenskega dela ...« (2003, 2007b).
- »Prav tako priporočamo obisk muzejev, lokalnih zgodovinskih posebnosti, starega mestnega jedra« (2006, 2007a, 2008a, 2008b).

Navodila v učni načrtih za poklicne in strokovne srednje šole po letu 1991 pa se nanašajo konkretno na krajevno oz. lokalno zgodovino:

- »V predmetnem sklopu zgodovina je poudarek na vsebinah, ki dopolnjujejo stroko. Vsebine so izbrane in tematizirane. Do konca 19. stoletja izhajajo predvsem iz lokalne zgodovine« (1998a, 1998d, 1998f, 2002).
- »Povsod, kjer je mogoče, naj bo izhodišče obravnave tudi lokalna zgodovina« (1998b, 1998c, 1998č, 2001a, 2001b).
- »Učna poglavja so oblikovana na podlagi konkretnih, tipičnih zgodovinskih primerov. Teme so razporejene tako, da dijaki spoznavajo in razumevajo najprej konkretna dogajanja, pojave in procese iz obče zgodovine, sledi proučevanje domače zgodovine« (2000).

V najnovejših učnih načrtih za poklicne in strokovne srednje šole pa je navodilo, da naj dijaki »tudi sami veliko delajo individualno (doma), uporabljajo ne le učbenik, delovni zvezek ter zgodovinski atlas, pač pa razvijajo svoje poglobljeno zanimanje za družbene spremembe v preteklosti na podlagi razgovora s starši, starimi starši, iščejo podatke na internetu, jih analizirajo, primerjajo« (2006, 2007a, 2008a, 2008b).

V posebnih obvestilih za srednje šole, ki jih je izdajal Zavod Republike za šolstvo v 90. letih, pa zasledimo še naslednji napotek: »Učni načrt predvideva v programih, ki s predmetniki presegajo minimalni fond ur tudi izbirne teme. Učitelji lahko z izbirnimi temami tudi sicer glede na interese učencev in možnosti, ki jih daje lokalna zgodovina, nadomestijo določene informativne vsebine rednega učnega programa. Z izbirnimi temami naj poglabljajo zlasti vedenja o kulturi, gospodarskem razvoju ipd.« (Obvestila srednjim šolam za šolsko leto 1994/95, 1994, str. 48).

Zaključne ugotovitve

Analizirali smo enako število učnih načrtov za gimnazije ter za poklicne in strokovne srednje šole. Analiza je pokazala, da se učni cilji v učnih načrtih za gimnazije bolj nanašajo na znanje, vrednotenje in ohranjanja kulturne dediščine in s tem tudi narodne identitete. V učnih načrtih za poklicne in strokovne srednje šole pa se poleg teh ciljev, cilji nanašajo na medsebojno povezovanje zgodovinskih procesov in pojavov v svetu, Evropi, Sloveniji in domači pokrajini. Še posebej najnovejši učni načrti kažejo na pomen oblikovanja zavesti o lokalni kulturni dediščini in odgovornosti na lokalni ravni.

Pri vseh učnih načrtih so med vsebinami tematike, ki se lahko navezujejo na domači kraj oz. lahko učitelji obravnavajo tudi lokalno zgodovino. Zlasti najnovejši učni načrti za gimnazije predlagajo pri vseh temah obravnavanje svetovne, evropske, slovenske in tudi lokalne zgodovine, kar je izrednega pomena za vlogo lokalne zgodovine v srednjih šolah. Izpostaviti pa je treba učne načrte za poklicne šole, ki imajo sicer zgodovinske vsebine vključene v predmet Družboslovje, vendar pa se številne tematike v učnih načrtih navezujejo na domačo pokrajino, vsakdanje življenje in zgodovino poklicev v povezavi s širšim okoljem (Slovenija, Evropa, svet).

V učnih načrtih za gimnazije se navodila nanašajo na obiske muzejev, terenskega dela in ekskurzij v okviru vrednotenja kulturne dediščine, pri ostalih srednješolskih učnih načrtih pa je več konkretnih navodil za preučevanje lokalne zgodovine, zlasti obiskovanje muzejev, izvajanje ekskurzij in terenskega dela.

Predlagamo, da bi učni načrti še bolj vključevali v navodilih možnosti vključevanja zgodovine domačega kraja, v povezavi z zgodovino širšega okolja pri rednem pouku, da bi lahko učitelji obravnavali tudi zgodovino domačega kraja. Pri izvenšolskih dejavnostih pa bi morali učni načrti nakazovati več možnosti raziskovanja lokalne zgodovine, npr. pri obveznih izbirnih vsebinah, strokovnih ekskurzijah, seminarskih in raziskovalnih nalogah ter drugih oblikah samostojnega ali skupinskega dela dijakov v gimnazijah. V poklicnih in strokovnih srednjih šolah pa predvsem pri vajah, praktičnem pouku, interesnih dejavnosti, delovni praksi in pri drugih samostojnih oblikah dela dijakov.

Viri in literatura

Cencič, Majda (1993). Raziskovanje šolske zgodovine. V: Šolska kronika – Zbornik za zgodovino šolstva. 26, str. 13–18.

Fortin–Debart, Cécile (2004). Le partenariat école–musée pour une éducation à l'environnent. Paris: L'Harmattan.

Fowler, Simon (2001). Starting out in local history. Newbury, Berkshire: Countryside books.
Obvestila srednjim šolam za šolsko leto 1994/1995. (1994). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
Stradling, Robert (2001). Teaching 20th century European history. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
Trškan, Danijela (2007). Lokalna zgodovina – učenje z odkrivanjem. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
Trškan, Danijela (2008). Krajevna zgodovina v učnih načrtih in učbenikih za zgodovino 1945–2005. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
Weber, Tomaž (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni soli. Ljubljana: DZS.
Začasni učni načrt za osnovne šole. V: Objave Sveta za prosveto in kulturo LRS. Leto IV. V Ljubljani, dne 28. 10. 1953, št. 6, IV., str. 2–27.

Seznam učnih načrtov in programov za gimnazije

Leto izdaje	*Učni načrti za gimnazije*
1945	Začasni učni načrt na gimnazijah in klasičnih gimnazijah Slovenije za šolsko leto 1945–1946. (1945). Ljubljana: DZS.
1946	Spremembe k učnemu načrtu za gimnazije. Šolsko leto 1946/47. (1946). Ljubljana: DZS.
1947	Učni načrt za gimnazije za šolsko leto 1947/48. V: Vestnik Ministrstva za prosveto Ljudske Republike Slovenije. Letnik II. Priloga k 12. številki z dne 13. 9. 1947, št. 2.
1948	Učni načrt za gimnazije, nižje gimnazije in višje razrede sedemletk. (1948). Ljubljana: Ministrstvo za prosveto LR Slovenije.
1949	Navodila za šolsko leto 1949/50. Predmetnik za gimnazije v š. l. 1949/50. V: Objave Ministrstva za prosveto LR Slovenije. Leto I. V Ljubljani dne 15. 8. 1949, št. 3, I.–1. in 2., str. 1–2.
1950	Učni načrt za I. in II. razred gimnazije. (1950). Ljubljana: DZS.
1951	Učni načrt za štirirazredno nižjo gimnazijo. (1951). Ljubljana: DZS.
1953	Učni načrt za V. razred gimnazije. V: Objave Sveta za prosveto in kulturo LRS. Leto IV. V Ljubljani, dne 5. 9. 1953, št. 5, III., B., str. 2–27.
1954	Učni načrti za nižje razrede gimnazij in višje razrede osnovnih šol. (1954). Ljubljana: DZS.
1955	Učni načrt za višje razrede gimnazij in klasičnih gimnazij. Začasni pravilnik o maturi. (1955). Ljubljana: DZS.
1962a	Gimnazija. Gradivo za sestavo predmetnika in učnega načrta. (1962). Ljubljana: Zavod za napredek šolstva LRS.
1962b	Minimalni pogoji predmetnika za učni načrt gimnazije. (1962). Ljubljana: Zavod za napredek šolstva. LRS. Ljubljana.
1962c	Minimalni obseg snovi za gimnazijske učne načrte. V: Objave Sveta za šolstvo LRS, Sveta LRS za strokovno izobraževanje, Sveta za kulturo in prosveto LRS, Sveta za znanost LRS, Zavoda za napredek šolstva LRS, Zavoda LRS za strokovno izobraževanje. Leto XIII. Ljubljana, v novembru 1962, št. 4, IV., str. 82–98.
1964	Gimnazija. Gradivo za sestavo predmetnika in učnega načrta. (1964). Ljubljana: DZS.
1975	Gimnazija. Predmetnik in učni načrt. (1975). Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
1992	Gimnazijski program. (1992). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
1996	Učni načrt za zgodovino v gimnaziji. (1996). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Leto izdaje	*Učni načrti za gimnazije*
1998a	Zgodovina. Predmetni katalog – učni načrt. Gimnazija 280 ur. Učni načrt za zgodovino je bil sprejet na 14. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, 26. 3. 1998. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/gimnazija/gimnazija/zgodo_280.html (18. 9. 2007).
1998b	Zgodovina. Predmetni katalog – učni načrt. Klasična gimnazija 350 ur. Učni načrt za zgodovino za klasično gimnazijo je bil sprejet na 14. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, 26. 3. 1998. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/gimnazija/klasicna_gim/zgodovina.html (18. 9. 2007).
1998c	Zgodovina. Predmetni katalog – učni načrt. Ekonomska gimnazija. Tehniška gimnazija. Umetniška gimnazija. 210 ur. Učni načrt za zgodovino je bil sprejet na 14. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, 26. 3. 1998. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/gimnazija/ekon_gim/zgodo_210.html (18. 9. 2007).
1998č	Učni načrt za zgodovino v gimnaziji z italijanskim učnim jezikom (modul 280 ur). Učni načrt je sprejel Strokovni svet RS za splošno izobraževanje na 14. seji, dne 26. 3.1998. http://www.zrss.si/pdf/ZGO_Zgo_06.pdf (20. 8. 2007).
1998d	Zgodovina. Predmetni katalog – učni načrt. Dvojezična slovensko madžarska gimnazija. 280 ur. Učni načrt za zgodovino za dvojezično slovensko madžarsko gimnazijo je bil sprejet na 14. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, 26. 3. 1998. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/gimnazija/slo-mad-gim/zgodov.htm (18. 9. 2007).
1998e	Zgodovina. Učni načrt za strokovne gimnazije (modul 210 ur). Učni načrt je sprejel Strokovni svet RS za splošno izobraževanje na 14. seji, dne 26. 3. 1998. http://www.zrss.si/pdf/ZGO_Zgo_03.pdf (20. 8. 2007).
2008a	Učni načrt. Zgodovina. Gimnazija. Splošna gimnazija. Obvezni predmet (280 ur). Sprejeto na 110. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 14. 2. 2008. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_ZGODOVINA_280_UR_gimn.pdf (26. 9. 2008).
2008b	Učni načrt. Zgodovina. Gimnazija. Splošna gimnazija – Gimnazija z italijanskim učnim jezikom. Obvezni predmet (280 ur). Sprejeto na 111. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 28. 2. 2008. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_ZGO_ITALIJANSKA_MANJSINA_gimn.pdf (26. 9. 2008).
2008c	Učni načrt. Zgodovina. Gimnazija. Splošna gimnazija – prilagoditev za madžarsko manjšino. Obvezni predmet (280 ur). Sprejeto na 114. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 12. 6. 2008. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_ZGO_MADZARSKA_MANJSINA_gimn.pdf (26. 9. 2008).
2008č	Učni načrt. Zgodovina. Gimnazija. Klasična gimnazija. Obvezni predmet (350 ur). Sprejeto na 111. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 28. 2. 2008. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_ZGO_KLASICNA_GIMNAZIJA_350_ur_gimn.pdf (26. 9. 2008).

Leto izdaje	*Učni načrti za gimnazije*
2008d	Učni načrt. Zgodovina. Gimnazija. Strokovna gimnazija. Obvezni predmet (210 ur). Sprejeto na 111. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 28. 2. 2008. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_ZGO_210_ur_strok_gimn.pdf (26. 9. 2008).
2008e	Učni načrt. Zgodovina. Ekonomska zgodovina. Gimnazija, strokovna gimnazija. Izbirni predmet (35 ur). Sprejeto na 111. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 28. 2. 2008. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_IP_EKONOMSKA_ZGODOVINA_strok_gimn.pdf (24. 1. 2009).

Seznam učnih načrtov, katalogov in programov za poklicne in strokovne srednje šole

Leto izdaje	*Učni načrti za poklicne in strokovne srednje šole*
1948	Začasni učni načrt za strokovne nadaljevalne šole. (1948). Ljubljana: Komite za srednje in nižje strokovno šolstvo pri vladi LRS.
1949	Učni načrt za dvoletne in triletne šole učencev v gospodarstvu in industrijske šole. Predmeti splošne in splošno strokovne izobrazbe. (1949). Ljubljana: Ministrstvo za delo LRS. Uprava za strokovne delavske kadre.
1962	Osnutki minimalnih učnih načrtov za splošno izobraževalne predmete v poklicnih šolah. (1962). Ljubljana: Zavod za strokovno izobraževanje.
1964	Minimalni učni načrt za splošnoizobraževalne predmete v tistih vajenskih, industrijskih in drugih šolah s praktičnim poukom, ki se preosnavljajo v poklicne šole. V: Objave. Republiški sekretariat za šolstvo. Leto XV. Ljubljana, v februarju 1964, št. 1, IV.
1977	Skupna programska osnova v usmerjenem izobraževanju. Predmetnik in učni načrti (delovni osnutek). (1977). Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
1979	Skupna vzgojnoizobrazbena osnova v usmerjenem izobraževanju. (1979). Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
1986a	Vzgojno-izobraževalni program srednjega izobraževanja. Družboslovno-jezikovna dejavnost SR (94)/86. (1986). Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
1986b	Vzgojno-izobraževalni program srednjega izobraževanja. Naravoslovno-matematična dejavnost SR (95)/86. (1986). Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
1990	Zgodovina. Katalog znanj za zaključni izpit v VIP: družboslovna jezikovna dejavnost. (1990). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
1991a	Dveletni in triletni programi poklicnih šol. (1991). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
1991b	Štiriletni programi tehniških in drugih strokovnih šol. (1991). Ljubljana: Republika Slovenija, Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo in šport. Izdaje: 1992.
1996	Učni načrt za zgodovino v tehniških in drugih strokovnih šolah. (1996). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
1998a	Katalog znanja – Družboslovje (Geografija, zgodovina in državljanska vzgoja). Srednje poklicno izobraževanje. Šolski sistem. 210 ur. Določil SSRSSI na 16. seji, 18. 6. 1998. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/spDRU_KZss210.htm (26. 8. 2007).

Leto izdaje	*Učni načrti za poklicne in strokovne srednje šole*
1998b	Katalog znanja. Zgodovina. Srednje strokovno izobraževanje. Poklicno-tehniško izobraževanje. 70 ur. Določil SSRSSI na 23. seji, 17. 12. 1998. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/pt_ZGO_KZ_70.htm (26. 8. 2007).
1998c	Katalog znanja. Zgodovina. Srednje poklicno-tehniško izobraževanje. 105 ur. Določil SSRSSI na 23. seji, 17. 12. 1998. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/pt_ZGO_KZ_105.htm (26. 8. 2007).
1998č	Katalog znanja. Zgodovina. Srednje strokovno izobraževanje. 140 ur. Določil SSRSSI na 17. seji, 7. 7. 1998. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/st_ZGO_KZ_140.htm (26. 8. 2007).
1998d	Katalog znanja – Družboslovje (Geografija, zgodovina in državljanska vzgoja). Nižje poklicno izobraževanje. 190 ur. Določil SSRSSI na 16. seji, 18. 6. 1998. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/npDRS_KZ190.htm (26. 8. 2007).
1998e	Katalog znanja – Družboslovje. Nižje poklicno izobraževanje. 85 ur. Določil SSRSSI na 16. seji, 18. 6. 1998. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/npDRS_KZ85.htm (26. 8. 2007).
1998f	Katalog znanja – Družboslovje (Geografija, zgodovina in državljanska vzgoja). Srednje poklicno izobraževanje. Dualni sistem. 105 ur. Določil SSRSSI na 16. seji, 18. 6. 1998. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/spDRU_KZds105.htm (26. 8. 2007).
2000	Katalog znanja. Zgodovina. Srednje strokovno izobraževanje. 210 ur. Določil SSRSSI na 33. seji, 27. 1. 2000. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/st_ZGO_KZ_210.htm (26. 8. 2007).
2001a	Katalog znanja. Zgodovina. Srednje strokovno in tehniško izobraževanje. Prilagoditev za šole z italijanskim učnim jezikom. 140 ur. Katalog znanj je določil Strokovni svet RS za splošno izobraževanje na 42. seji, dne 19. 4. 2001, sklep št. 5. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/st_ZGO_ITA_KZ_140.htm (26. 8. 2007).
2001b	Katalog znanja. Zgodovina. Srednje strokovno in tehniško izobraževanje (DV). 140 ur. Katalog znanj je določil Strokovni svet RS za splošno izobraževanje na 42. seji, dne 19. 4. 2001, sklep št. 5. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/st_ZGO_DV_KZ_140.htm (26. 8. 2007).
2002	Predmetni katalog za predmet: Družboslovje. 350 ur. (Geografija, zgodovina in državljanska vzgoja) v srednjem poklicnem izobraževanju – šolski sistem. Določil Strokovni svet RS za splošno izobraževanje na 52. seji, dne 4. 7. 2002. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/spDRS_KZss350.htm (26. 8. 2007).
2003	Katalog znanja. Družboslovje. Srednje poklicno izobraževanje. 132 ur. Določil Strokovni svet RS za splošno izobraževanje na 63. seji, 18. 12. 2003. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/SPI_as_druzboslovje.htm (26. 8. 2007).
2006	Srednje strokovno izobraževanje, tehnik mehatronike, tehnik oblikovanja, Katalog znanja, Zgodovina, 68 ur. Katalog znanja je določil Strokovni svet RS za splošno izobraževanje na 92. seji dne 22. 6. 2006. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/noviKZ/KZ_SSI_ZGO_68_ur.htm (24. 1. 2009).

Leto izdaje	*Učni načrti za poklicne in strokovne srednje šole*
2007a	Srednje strokovno izobraževanje (SSI), poklicno-tehniško izobraževanje (PTI), Katalog znanja, Zgodovina, 103 ure. Določil Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje na 99. seji dne 15. 2. 2007. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/drugi_del/SSI/KZ-IK/kz_zgodovina_ssi_in_pti_103_126.doc (24. 1. 2009).
2007b	Srednje poklicno izobraževanje (SPI), Katalog znanja, Družboslovje, 132 ur. Določil Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje na 99. seji dne 15. 2. 2007. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/drugi_del/SPI/KZ-IK/spi_kz_dru_132.doc (24. 1. 2009).
2008a	Srednje strokovno izobraževanje (SSI), poklicno-tehniško izobraževanje (PTI), Katalog znanja, Zgodovina, (prilagoditev za izvajanje na dvojezičnem območju Prekmurja), 103 ure, Dodatek: 5 – 126 ur izbirnih vsebin, Katalog znanja je določil Strokovni svet RS za poklicno in strokovno izobraževanje na 109. seji dne 16. 6. 2008. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/drugi_del/SSI/KZ-IK/ZGODOVINA_%20DV.doc (24. 1. 2009).
2008b	Srednje strokovno izobraževanje (SSI), poklicno-tehniško izobraževanje (PTI), Katalog znanja, Zgodovina, (prilagoditev za šole v slovenski Istri z Italijanskim učnim jezikom), 103 ure Dodatek: 5 – 126 ur izbirnih vsebin. Katalog znanja je določil Strokovni svet RS za poklicno in strokovno izobraževanje na 109. seji dne 16. 6. 2008. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/drugi_del/SSI/KZ-IK/ZGODOVINA_IS.doc (24. 1. 2009).

DRAGAN POTOČNIK

ZGODOVINA AFRIKE V SLOVENSKIH UČBENIKIH IN UČNIH NAČRTIH

THE HISTORY OF AFRICA IN SLOVENIAN TEXTBOOKS AND CURRICULA

Izvleček

Novi učni načrti za pouk zgodovine v osnovni in srednji šoli v Republiki Sloveniji so vnesli tako temeljne kot tudi izbirne vsebine, ki naj bi jih učitelji izbrali skupaj z učenci. V učnih načrtih je prvič večji poudarek tudi na neevropski zgodovini. Tudi zgodovini Afrike. Učenci bodo s poznavanjem zunaj evropske zgodovine znali bolj spoštovati različne kulture, vere, rase in skupnosti. Pouk zgodovine v slovenskih šolah postaja tako bolj življenjski in manj evropocentričen.

Ključne besede: zgodovina, Afrika, učbeniki, učni načrti, osnovna šola, srednja šola.

Abstract

New history curricula in elementary and secondary school in Republic of Slovenia have brought both basic and selective contents, which the teachers can select together with the pupils. For the first time in curricula, there is greater stress also on non-European history, including the history of Africa. Pupils will be able to obtain a deeper respect for various cultures, races, and communities through the knowledge of history outside of European history. History lessons in Slovenian schools therefore become livelier and less centred on Europe.

Keywords: history, Africa, textbooks, curricula, elementary school, secondary school.

ZGODOVINA AFRIKE V SLOVENSKIH UČBENIKIH IN UČNIH NAČRTIH

Nove politične in družbene razmere, v katerih smo se Slovenci znašli po osamosvojitvi so zahtevale tudi korenite spremembe pouka zgodovine, in sicer v smislu razvoja in posodabljanja.

Šolska zgodovina je z reformami ostala splošno izobraževalni predmet, ki učencem posreduje temeljno in stvarno informacijo o človekovem razvoju, na drugi strani pa učencem predstavlja zgodovinski razvoj v vsej njegovi raznolikosti in protislovnosti, ne da bi mu karkoli prikrival, ne da bi ga utesnjeval v takšne ali drugačne nazorske in ideološke politične obrazce, a vendar tako, da ga svari pred enostranostjo, nestrpnostjo, napadalnostjo in ekskluzivizmom.[1]

1. OSNOVNA ŠOLA

Čeprav je kurikularna prenova v letih 1996–1998 postavila dobre temelje za posodobljen pouk zgodovine, se je v praksi pokazalo, da je treba učne načrte posodobiti. Tako je bila leta 2006 imenovana nova komisija za posodabljanje učnih načrtov.[2]

Komisija je v predlog novega učnega načrta za osnovne šole vnesla tako temeljne kot tudi izbirne vsebine, ki naj bi jih učitelji izbrali skupaj z učenci. V učnem načrtu je okoli 75 % vsebin obveznih, do 25 % pa je takšnih, ki jih učitelj izbira skupaj z učenci, glede na njihov interes in po svoji strokovni presoji. Učni načrt je zasnovan kronološko in tematsko. Med cilji so še posebej poudarjeni, da bo učenec znal razvijati razumevanje in spoštovanje različnih kultur, ver, ras in skupnosti. Prvič pa je večji poudarek tudi na neevropski zgodovini. Vendar le v izbirnih temah.

S takim pristopom dobijo učenci poleg temeljnega znanja v obveznih vsebinah tudi znanja izbirnih vsebin, ki dodatno osvetljujejo teme, ki jih do sedaj učenci niso mogli spoznati. Zgodovina postaja bolj življenjska in manj evropocentrična.

V osnovni šoli se zgodovina zunaj Evrope obravnava v 7., 8. in v 9. razredu. Snov se obravnava od življenja prvih človeških skupin do najvažnejših dogodkov današnjega dne.

Obvezne in izbirne teme v sedmem razredu

Zgodovina se v sedmem razredu obravnava kronološko: od najstarejših človeških skupin do konca srednjega veka (do konca 15. stoletja). V tem dolgem obdobju, ko je predstavljal islamski svet skupaj s Kitajsko vodilno civilizacijo na svetu, se v učnem načrtu namenja neevropski zgodovini večjo pozornost s prvimi visokimi kulturami.

Teme se obravnavajo primerjalno v obveznih in izbirnih vsebinah.[3] Učitelj se skupaj z učenci odloči, katere teme bodo obravnavali od izbirnih.

---

1 Peter Vodopivec, K razpravi o novi vsebinski zasnovi zgodovine v šoli. V: Zgodovinski časopis. Letnik 45, št. 1, 1991, str. 120.

2 Predlog učnega načrta za zgodovino v osnovni šoli je pripravila delovna skupina za posodabljanje učnih načrtov zgodovine v sestavi Vojko Kunaver, dr. Dragan Potočnik, Bernarda Gaber, mag. Andreja Šifrer, dr. Aleš Gaber, Marjan Rode, Elissa Tawitian in mag. Jelka Razpotnik.

3 Predlog učnega načrta zgodovine za osnovno šolo, september 2007. Delovno gradivo je pripravila že omenjena delovna skupina za posodabljanje učnih načrtov zgodovine v osnovni šoli. Učni načrt za zgodovino v osnovni šoli, 2008, http://www.zrss.si/doc/ZGO_UN_ZGODOVINA_OS%20doc%20popravki.doc (22. 10. 2008).

Med obvezne teme sodijo:

1. Prazgodovinski ljudje.[4]
2. Stari Egipt in civilizacije rodovitnega polmeseca.
3. Stara Grčija.
4. Rimska država.
5. Srednji vek – oblikovanje kulturne in politične podobe Evrope.

Izbirne teme so naslednje:

1. Prazgodovina na Slovenskem.
2. Umetnost prazgodovinskih ljudi.
3. Stara Indija, Kitajska, Amerika.
4. Antična kultura.
5. Antično gospodarstvo.
6. Antični vsakdanjik.
7. Sredozemlje – prostor sodelovanja in nasprotij med kulturami.
8. Kulturna podoba neevropskih ljudstev.

Iz zapisanega lahko ugotovimo, da je druga obvezna tema namenjena obravnavi starega Egipta, torej prostoru Afrike. Tema se obravnava primerjalno s prostorom Mezopotamije in zajema obravnavo tako družbene, politične podobe starega Egipta, do vsakdanjega življenja ljudi, vere, znanosti in kulturnih značilnosti. Učne vsebine so naslednje: Država in ljudje; Vera in znanje in Kulturne značilnosti najstarejših civilizacij.

Med izbirnimi temami je zlasti pomembna tema Stara Indija, Kitajska in Amerika, ki obravnava neevropske civilizacije. V tem sklopu se obravnavajo druge, oddaljene civilizacije. Učenci bodo tako spoznali njihov prispevek k razvoju skupnih znanj človeštva. Spoznajo pa tudi temeljne družbene in verske značilnosti neevropskih civilizacij.

Pri obravnavi srednjega veka sta na voljo dve izbirni temi, ki obravnavata zunaj evropsko zgodovino. To sta: Sredozemlje – prostor sodelovanja in nasprotij med kulturami; Kulturna podoba neevropskih ljudstev. Pri prvi temi se obravnavajo naslednje učne vsebine: Stičišče civilizacij: Franki, Arabci, Bizanc; Islam in križarji; Osmanski imperij in Evropa. Pri temi Kulturna podoba neevropskih ljudstev se obravnavajo naslednje vsebine: Indija je gospodarski in kulturni posrednik med Evropo in Kitajsko; Marko Polo približa Kitajsko Evropi; Svetovna mongolska država; Kultura ameriških staroselcev.

V tem sklopu se obravnavajo druge, oddaljene civilizacije. Učenci bodo tako spoznali njihov doprinos k razvoju skupnih znanj človeštva. Spoznajo pa tudi temeljne družbene in verske značilnosti neevropskih civilizacij.

Obvezne in izbirne teme v osmem razredu

Zgodovina se v osmem razredu obravnava kronološko od konca srednjega veka do konca 19. stoletja.

Obvezne teme so:

1. Meje znanega sveta se razširijo. Ta obvezna tema se deli na naslednje učne vsebine:[5]

- Vzroki za začetek odkritij.
- Veliki raziskovalci in njihova odkritja.
- Posledice odkritij.

---

4 Vsaka učna tema se deli na učne vsebine, ki so hkrati tudi naslovi učne ure. Navajam le tiste učne vsebine, kjer se obravnavajo vsebine iz neevropske zgodovine.

5 Izjemoma navajam učne vsebine, ker se tema Meje znanega sveta se razširijo posredno loteva tudi Afrike z učno vsebino: Trgovina s sužnji.

- Trgovina s sužnji.
- Pomembni umetniki in znanstveniki iz obdobja humanizma in renesanse.
- Značilnosti renesančne umetnosti.
- Humanizem in renesansa v vzhodnoalpskem prostoru.

2. Spremenjena politična in verska podoba Evrope.
3. Od fevdalne razdrobljenosti do konca starega reda.
4. Vzpon meščanstva.

Izbirne teme:

1. Potovanje v skrivnostne kraje Azije in Afrike. Učne vsebine:
- Po Livingstonovi poti v osrčje Afrike.
- Tadž Mahal se na ogled postavi.

2. Nov pogled na svet in človeka.
3. Življenje v osmanski državi.
4. Reformacija v Evropi.
5. Kmečki upori.
6. Novoveški vladarji in njihove države.
7. Barok.
8. Koliko je nastanek ZDA spodnesel stari red?
9. Francija pred revolucijo.
10. Prve kapitalistične velesile.
11. Reševanje delavskega vprašanja.
12. Izumi, ki so spremenili življenje ljudi.
13. Otroštvo in družina v 19. stoletju.
14. Umetnost v 19. stoletju.

Med izbirnimi temami je zlasti pomembna tema Potovanje v skrivnostne kraje Azije in Afrike, kjer se s temo Po Livingstonovi poti v osrčje Afrike prvič obravnava tudi zgodovina črne Afrike.

Pri učni temi Potovanje v skrivnostne kraje Afrike: Po Livingstonovi poti v osrčje Afrike je avtor prispevka[6] zapisal naslednjo vsebino, ki je predstavljena v nadaljevanju.

Afrika v srednjem veku

Zmotno je bilo razmišljanje, ki je bilo dolgo časa razširjeno v Evropi, da je afriška zgodovina skromna in da ni primerljiva z evropsko ali azijsko. Tudi v Afriki so že od antičnih časov dalje obstajale države. Ena najmogočnejših v svetovni zgodovini je bila egiptovska, ki je močno vplivala tudi na kraje južno od Sahare.

V času evropskega srednjega veka je za zgodovino Afrike zelo pomembno širjenje islama. Tako so Arabci osvojili predele današnjega Egipta že sredi 7. stoletja, kmalu pa se je islam razširil z osvajanji ali trgovino tudi preko Sahare. Trgovci so po čezsaharskih poteh prinašali v črno Afriko sol, železo, baker, tkanine. Iz črne Afrike pa so tovorili zlato, sužnje, slonovino, začimbe. Na področju zahodne in osrednje Afrike je bilo v tem času več mogočnih držav. Ena takih je bilo kraljestvo Gana. Najpomembnejše gansko blago je bilo zlato. Med današnjim Senegalom in državo po imenu Niger so bili namreč rudniki zlata. Kljub temu, da so ganski vladarji veljali za zelo bogate, pa si kralji niso gradili mogočnih palač kot je to bilo v navadi npr. v Aziji. Nasledstvo te mogočne države je od 13. stoletja dalje nadaljevalo kraljestvo Mali. Islam se je v tem času že močno utrdil.

---

6 Dr. Dragan Potočnik je soavtor učbenika Zgodovina za 8. razred in avtor vsebin neevropske zgodovine v učbenikih od 7. do 9. razreda ter tudi za drugi letnik srednjih šol.

Najbolj znano mesto tega časa na tem prostoru je bil Timbuktu. Razcvet države je privabil številne islamske učenjake, zdravnike in verske voditelje.

Afrika v obdobju med leti 1500 in 1800

V tem obdobju je na prostoru južno od Sahare obstajalo več pomembnih afriških kraljestev. Gospodarstvo je temeljilo na kmetijstvu in trgovini. Islam, ki je na severu in zahodu Afrike že dobro utrjen, se je s trgovino širil na vzhodno obalo. V tem času so predvsem Portugalci in Nizozemci na tleh Afrike začeli ustanavljati trgovinske postojanke in tudi že prve kolonije. V zgodnjem 16. stoletju se je začela trgovina s sužnji, ki je imela za razvoj Afrike dramatične posledice. Notranjost Afrike pa je bila Evropejcem še ob koncu 18. stoletja skoraj povsem neznana.

Po mogočnih kraljestvih Gana in Mali predstavlja kraljestvo Songaj tretje mogočno kraljestvo na področju Zahodne Afrike. Obstajalo je v srednjem delu reke Niger in sicer od začetka 14. stoletja pa vse do konca 16. stoletja (1591), ko je padlo pod oblastjo maroških osvajalcev. V času največjega razcveta so nadzorovali večino trgovskih poti čez Saharo in kmalu zavzeli tudi mrežo trgovskih mest kot so Timbuktu, Gao in Jenne. Ta mesta pa niso bila le trgovska središča, ampak so že zgodaj predstavljala tudi pomembna islamska izobraževalna središča. Poleg kraljestva Songaj je v tem času cvetelo tudi kraljestvo Benin, ki je obsegalo večino današnje Nigerije. To kraljestvo se je že zgodaj razvilo v središče trgovine s sužnji. V poročilih lahko preberemo, da so pri obrednih slavjih žrtvovali tudi tisoč sužnjev. V umetnosti je kraljestvo znano po bronastih reliefih in kipih. Zahodno od reke Niger je bilo kraljestvo Ojo. Tako kot Benin je tudi to kraljestvo znano po izdelkih iz brona in gline. Nekoliko kasneje pa je na tem območju obstajalo še mogočno Dahomejsko kraljestvo. V začetku 18. stoletja je prav dahomejski kralj Agaja postal glavni oskrbovalec sužnjev za prekomorsko trgovino s sužnji.

V tropskem delu Afrike, kjer so pogoji za življenje slabi so ljudje živeli zelo preprosto, v plemenih. Ukvarjali so se z lovom, nabiralništvom in ribolovom. Kljub težkim pogojem za življenje pa so tudi v tem delu obstajala kraljestva, ki pa so bila manjša in manj pomembna.

V južnem delu Afrike je bilo okoli leta 1400 najpomembnejše mesto Veliki Zimbabve, ki je bilo gospodarsko, politično in versko središče velike države. Južni del Afrike so sredi 17. stoletja zasedli Nizozemci, ki so tam ustanovili svojo trgovsko postojanko. Konec tega stoletja so se nizozemskim naseljencem pridružili še francoski naseljenci in postopoma se je izoblikoval enotni narod naseljencev, ki jih imenujemo Buri. Ti so že kmalu razvili svojo kulturo in tudi svoj jezik. Najpomembnejše mesto na tem območju je bil Cape Town, ki je predstavljal najpomembnejše pristanišče na poti med Evropo in Indijo.

Vzhod Afrike je bil v tem obdobju v celoti pod islamsko nadvlado, razen krščanskega kraljestva v Etiopiji, ki pa je v tem času doživelo obdobje slabljenja. Muslimanski trgovci so v te kraje prinašali ne le vero, ampak tudi arabski jezik, skrbeli pa so tudi za šole, izobrazbo in umetnost. Na območju Čadskega jezera je od 9. pa vse do 19. stoletja obstajala država Kanem Bornu. Predstavljala je stičišče med zahodnoafriškimi državami in jugom Afrike, virom ujetnikov za trgovino s sužnji.

Prihod belcev

V zgodnjem 15. stoletju so Portugalci ustanavljali na afriški obali prve trgovske postojanke. Vse to z namenom, da najdejo morsko pot do Indije. To jim je ob koncu tega stoletja tudi uspelo. Že kmalu pa jih je privabila tudi notranjost črne celine. Portugalski osvajalci so hlepeli predvsem po zlatu, slonovini, lesu. Že kmalu pa je začela cveteti trgovina

s sužnji, ki se je razširila zaradi tega, ker so v novo odkritih delih sveta potrebovali delovno silo za delo na poljih. Portugalcem so se kmalu pridružili Nizozemci, Francozi, Angleži in tudi Danci, ki skupaj z domačimi vladarji sodelovali pri najbolj sramotni trgovini v zgodovini človeštva. Tako so med leti 1500 in 1800 iz Afrike prodali okoli 20 milijonov ljudi kot sužnje.

Evropski raziskovalci

Pravo odkritje Afrike se je zgodilo šele v 19. stoletju. Takrat so se namreč najbolj drzni upali odpraviti tudi v notranjost. Nad lepoto so bili navdušeni. Ker pa je na te pogumne popotnike prežalo veliko nevarnosti, od tropskih bolezni do afriških živali, je odkrivanje potekalo počasi. Gotovo najbolj znan raziskovalec Afrike je Anglež Livingstone, ki je leta 1841 prišel v južno Afriko kot misijonar.[7]

Raziskoval je ozemlje v južni in srednji Afriki, leta 1855 je odkril Viktorijine slapove na Zambeziju in 1856 kot prvi raziskovalec prepotoval Afriko od zahoda do vzhoda. Prav tako Anglež je bil tudi Stanley, ki je raziskoval osrednjo Afriko in kot novinar pisal o lepotah jezer na Jezerskem višavju. Mungo Park je raziskoval območje zahodne Afrike in kot prvi raziskal in opisal tok reke Niger. Pomemben pa je bil tudi slovenski misijonar Ignacij Knoblehar, ki je deloval v današnjem Sudanu. Kot eden prvih raziskovalcev je potoval po reki Nil južno od današnjega glavnega mesta Sudana Khartuma. Odkrivanju raziskovalcev je v drugi polovici 19. stoletju sledila kolonizacija te celine.

Obvezne in izbirne teme v devetem razredu

Zgodovina v zadnjem, devetem razredu osnovne šole obravnava dogajanja v 20. in 21. stoletju.

Obvezne teme:

1. Politične značilnosti 20. stoletja. Učne vsebine:
- Svet v začetku 20. stoletja.
- Prva svetovna vojna in mirovne pogodbe po vojni.
- Kriza demokracije in vzpon diktatur in totalitarizmov.
- Druga svetovna vojna.
- Blokovsko razdeljeni svet.
- Dekolonizacija tretjega sveta.
- Povezovanje Evrope in Evropska skupnost.

2. Gospodarske spremembe v 20. in 21. stoletju.
3. Slovenci v 20. in 21. stoletju.

Izbirne teme:

1. Od telegrafa do interneta.
2. Spreminjanje vsakdanjika v 20. stoletju.
3. Vojne v 20. in 21. stoletju.

V devetem razredu je obvezna tema: Politične značilnosti 20. stoletja namenjena neevropski zgodovini. V sklopu teh vsebin se učna ura Dekolonizacija tretjega sveta namenja osvoboditvi afriških in tudi azijskih držav od kolonialne oblasti.

7 Joseph Ki-Zerbo, History of Africa, Ljubljana, 1974.

2. SREDNJA ŠOLA

Zgodovina je v programu gimnazije obvezni učni predmet v skupnem obsegu 280 ur.[8] Tudi v tem programu je nekaj ur namenjeno neevropski zgodovini.

1. letnik

V 1. letniku gimnazij se vsebine neevropske zgodovine obravnavajo pri naslednjih izbirnih temah:

1. Izbirna tema: Stičišča kultur, kjer se obravnavajo naslednje vsebine:
- Gospodarski, družbeni, politični in kulturni razvoj.
- Indija (dravidska, vedska civilizacija).
- Kitajska od dinastije Šang do dinastije Čin.
- Amerika.
2. Stiki med civilizacijami z naslednjimi vsebinami:
- Trgovski stiki.
- Izmenjava idej.
- Vojne.
3. Izbirna tema: Od prvih umetnikov do prvih znanstvenikov. Znotraj tega sklopa tem se obravnavajo vsebine starega Egipta. Podobno kot v osnovni šoli se tema obravnava primerjalno z drugimi starimi kulturami.

Dijaki pri obravnavi teh neevropskih vsebin primerjajo in opišejo značilnosti gospodarskega, družbenega, političnega in kulturnega razvoja izbranega območja oziroma izbranega ljudstva. Sklepajo o obsegu in načinih kulturnih stikov med različnimi območji in ljudstvi ter raziščejo in predstavijo dokaze o obstoju kulturnih stikov med različnimi območji in ljudstvi.

2. letnik

V drugem letniku zgodovine se zgodovina neevropskih narodov obravnava pri naslednji obvezni temi: Srednjeveška kolonizacija, velika geografska odkritja.

Znotraj te teme se obravnavajo naslednje vsebine (nekatere se posredno dotikajo tudi zgodovine Afrike):

- Srednjeveška kolonizacija.
- Ali so Evropejci odkrili preostali svet?
- Pomembna geografska odkritja in oblikovanje kolonialnih imperijev.
- Menjava dobrin in idej.
- Trgovina s sužnji.

Bolj konkretno se obravnavajo vsebine neevropske in še posebej zgodovine Afrike pri izbirni temi z naslovom: Stičišča kultur. Vsebine so naslednje: Rusija, Vikingi, Arabci, Bizanc, Mongoli, Osmani, Črna Afrika, Kitajska, Amerika, Japonska, Indokitajska.

Ključni koncepti in ideje pri teh vsebinah so odnosi z zahodnim svetom, civilizacija, kultura, umetnost in religija.

8 V vsakem letniku je po 70 ur oziroma dve uri tedensko. Učni načrt za zgodovino v gimnaziji (280 ur), 2008, http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_ZGODOVINA_280_UR_gimn.pdf (9. 9. 2010).

Črna Afrika

Edino poglavje, ki je namenjeno Črni Afriki je med izbirnimi temami v drugem letniku. Za pomoč učiteljem navajam vsebino, ki bi se morala obravnavati pri obravnavi Črne Afrike.

V obdobju zrelega in poznega srednjega veka, ko so v Aziji doživljale razcvet islamska, kitajska in številne druge kulture, je tudi Afrika doživljala svojo zlato dobo. Za razliko od azijskega kontinenta, na področju Afrike ne zasledimo večjih kulturno-zgodovinskih spomenikov. Prav zaradi tega je bilo v Evropi dolgo časa razširjeno mišljenje, da je afriška zgodovina skromna in da ni primerljiva z evropsko ali azijsko. Toda, tudi v Afriki so že od antičnih časov dalje obstajale države. Ena najmogočnejših v svetovni zgodovini je bila egiptovska, ki je močno vplivala tudi na kraje južno od Sahare.

Območje zahodne Afrike

V času evropskega srednjega veka je za zgodovino Afrike zelo pomembno širjenje islama. Tako so Arabci osvojili predele današnjega Egipta že sredi 7. stoletja, kmalu pa se je islam razširil z osvajanji ali trgovino tudi preko Sahare. Trgovci so po čezsaharskih poteh prinašali v črno Afriko sol, železo, baker, tkanine. Od tam pa so tovorili zlato, sužnje, slonovino, začimbe. Na področju zahodne in osrednje Afrike je bilo v tem času več mogočnih držav. Za najstarejšo črno afriško državo velja kraljestvo Gana. Območje te srednjeveške afriške države ni bilo enako ozemlju današnje države Gane, ampak se je razprostirala od Atlantika pa skoraj vse do karavanskega središča Timbuktu ob zgornjem toku reke Niger. Ko se je leta 1957 nekdanja britanska kolonija Obala zlata osamosvojila, si je v znamenje občudovanja nekdanje veličine kraljestva Gane, izbrala ime po tej srednjeveški mogočni kraljevini.

Na obsežnem ozemlju kraljevine so živela različna plemena, ki so se ukvarjala z ovčerejo in poljedelstvom. Deželo so pogosto imenovali Uagadugu – dežela ovčjih čred. Podnebje na območju podsaharske Afrike je namreč precej vlažno in primerno tako za poljedelstvo kot tudi za ovčerejo. Bolj pomembna od kmetijstva je bila trgovina. Širno območje kraljestva je zavzemalo tudi območja na robu Sahare, kjer so bila številna trgovska mesta. Tja so prihajale trgovske karavane in prinašale blago s področja Sredozemlja. Glavno gansko blago pa je bilo zlato. Kraljestvo je namreč najbolj znano po imenu Dežela zlata. Med današnjim Senegalom in državo po imenu Niger so bili številni rudniki zlata. Arabski popotnik in pisec Ibn Haukal, ki je tod potoval sredi 10. stoletja, je o ganskem vladarju zapisal: »Kralj Gane je najbogatejši mož na svetu.« Tudi v kasnejših arabskih zapisih lahko preberemo, da so kralji kraljestva Gane neizmerno bogati. Kljub bogastvu pa so ostanki kraljestva zelo skromni.

Bogastvo kraljestva je privabljalo tudi posameznike (misijonarje), ki so začeli tod širiti islam. Največjo nevarnost so predstavljali Almoravidi, mavrsko-španska dinastija, ki je ob koncu 11. stoletja združila severno Afriko in muslimansko Španijo v enotno državo. Sredi 11. stoletja so Almoravidi začeli versko vojno, prodrli so proti severu in ustanovili novo prestolnico Marakeš, ki se nahaja v današnjem Maroku. Po krvavih bojih so leta 1076 zavzeli gansko trgovsko središče Kumbi Saleh na jugu današnje Mavretanije. Čeprav so Almoravide kmalu pregnali, pa Gana ni mogla več doseči nekdanje slave in moči. Sredi 13. stoletja je bila dokončno podjarmljena.

Za naslednico mogočnega ganskega kraljestva velja država Soso. Ustanovili so jo Soninkejci, trgovci, ki so pred tem ustanovili tudi Gano. Kraljevina se je razcvetela v 11. in 12. stoletju. Soninkejski vladarji so bili animisti in odločni nasprotniki islama, ki se je v tem času že močno utrdil tudi na območju južno od Sahare. Že pred 13. stoletjem pa je

tod nastala tudi skromna kraljevina Manding ali Mali. Sestavljena je bila iz plemenskih skupnosti in manjših kraljestev. Najvažnejše plemenske skupnosti so vodile družine, ki so bile znane po umetnosti lova in magije. Soninkejci, ki so veljali za odlične trgovce, so prihajali na njihovo ozemlje predvsem zaradi trgovine z zlatom. Tudi zato je Manding dobil kmalu pomembno gospodarsko vlogo. Prav ekonomska moč jim je že kmalu omogočila, da so se povsem osvobodili vedno večje prevlade sosednjega kraljestva Soso.

Mali, ki je ležal ob zgornjem toku reke Niger in so ga ustanovili Mandingi, je doživel največji razcvet v času kralja Sundžata, ki je vladal v prvi polovici 13. stoletja. Legenda o velikem vladarju pravi, da se je bolni vladarjevi ženi rodil bolni sin, ki se je vse do sedmega leta plazil po vseh štirih. Ime mu je bilo Sundžata ali Mari Džata, kar pomeni »malijski lev«. Nekega dne se je Sundžata, naveličan nasilja sosojskega vladarja in ob pogledu na revščino svoje domovine, odločil, da bo pomagal svoji deželi. Prosil je za železno palico, da bi se lahko dvignil na noge. Palica se je pod njegovo težo zvila, ne da bi se zlomila. Z drugo in tretjo se je zgodilo prav tako. Nazadnje so mu dali žezlo njegovega očeta. Ko se je naslonil na kraljevski simbol, se je Sundžata končno postavil pokonci. Začela se je bogata zgodovina dežele Mandingov. Sundžata je ves čas svoje vladavine državo Mandingov povečeval, bogatil in jo tudi poenotil. Ko je leta 1255 umrl je zapustil za seboj mogočno državo, ki je bila stabilna in bogata. Njegov naslednik kralj po imenu Mansa Ouli je nadaljeval njegovo delo. Imperij se je še naprej širil in bogatel. Z ogromnim spremstvom se je ta vladar odpravil tudi na romanje v Meko, da bi tako deželo še bolj utrdil v islamu. Sužnji so bili v tistem času sestavni del družine, ki so ji pripadali in so včasih tudi nasledili svoje gospodarje. To se je zgodilo leta 1285, ko je zavladal kralj Sokoura, ki je bil suženj te kraljevske hiše. V času vladanja kralja Kankou Moussa (1312–1337) je Mali obsegal ogromno ozemlje od Atlantskega oceana pa vse do ozemlja današnjega Čada, okrog 2500 kilometrov v notranjost. Nastala so številna karavanska središča prek saharske trgovine. Med temi središči so bili najbolj pomembni Timbuktu, Jenne in Oualata. Razcvet države je privabil številne islamske učenjake, zdravnike in verske voditelje. Leta 1324 se je kralj Kankou odpravil v Meko. Njegovo potovanje, ki je trajalo 18 mesecev je spremljalo kar deset tisoč mož. Mogočna odprava je ponesla slavo kraljestva tudi v arabski in evropski prostor.

Od 14. stoletja dalje deželo vse bolj slabijo prepiri glede nasledstva. Postopoma so se deli ogromnega imperija osamosvojili. Timbuktu so osvojila sosednja ljudstva. Imperij je razpadel. Vse bolj mogočno je postalo kraljestvo Songai. V spomin na mogočno kraljestvo Mali je francoski Sudan leta 1960, ko je dobil neodvisnost, prevzel ime Mali.

Afrika v obdobju med leti 1500 in 1800

V tem obdobju je na prostoru južno od Sahare obstajalo več pomembnih afriških kraljestev. Gospodarstvo je temeljilo na kmetijstvu in trgovini. Islam, ki je na severu in zahodu Afrike že dobro utrjen, se je s trgovino širil na vzhodno obalo. V tem času so predvsem Portugalci in Nizozemci na tleh Afrike začeli ustanavljati trgovinske postojanke in tudi že prve kolonije. V zgodnjem 16. stoletju se je začela trgovina s sužnji, ki je imela za razvoj Afrike dramatične posledice. Notranjost Afrike pa je bila Evropejcem še ob koncu 18. stoletja skoraj povsem neznana.

Po mogočnih kraljestvih Gana in Mali predstavlja kraljestvo Songaj tretje mogočno kraljestvo na področju Zahodne Afrike. Obstajalo je v srednjem delu reke Niger in sicer od začetka 14. stoletja pa vse do konca 16. stoletja (1591), ko je padlo pod oblastjo maroških osvajalcev. V času največjega razcveta so nadzorovali večino trgovskih poti čez Saharo in kmalu zavzeli tudi mrežo trgovskih mest kot so Timbuktu, Gao in Jenne. Ta mesta pa niso bila le trgovska središča, ampak so že zgodaj predstavljala tudi pomembna islamska izobraževalna središča. Poleg kraljestva Songaj je v tem času cvetelo tudi

kraljestvo Benin, ki je obsegalo večino današnje Nigerije. To kraljestvo se je že zgodaj razvilo v središče trgovine s sužnji. V poročilih lahko preberemo, da so pri obrednih slavjih žrtvovali tudi tisoč sužnjev. V umetnosti je kraljestvo znano po bronastih reliefih in kipih. Zahodno od reke Niger je bilo kraljestvo Ojo. Tako kot Benin je tudi to kraljestvo znano po izdelkih iz brona in gline. Nekoliko kasneje pa je na tem območju obstajalo še mogočno Dahomejsko kraljestvo. V začetku 18. stoletja je prav dahomejski kralj Agaja postal glavni oskrbovalec sužnjev za prekomorsko trgovino s sužnji.

V tropskem delu Afrike, kjer so pogoji za življenje slabi, so ljudje živeli zelo preprosto, v plemenih. Ukvarjali so se z lovom, nabiralništvom in ribolovom. Kljub težkim pogojem za življenje pa so tudi v tem delu obstajala kraljestva, ki pa so bila manjša in manj pomembna.

V južnem delu Afrike je bilo okoli leta 1400 najpomembnejše mesto Veliki Zimbabve, ki je bilo gospodarsko, politično in versko središče velike države. Južni del Afrike so sredi 17. stoletja zasedli Nizozemci, ki so tam ustanovili svojo trgovsko postojanko. Konec tega stoletja so se nizozemskim naseljencem pridružili še francoski naseljenci in postopoma se je izoblikoval enotni narod naseljencev, ki jih imenujemo Buri. Ti so že kmalu razvili svojo kulturo in tudi svoj jezik. Najpomembnejše mesto na tem območju je bil Cape Town, ki je predstavljal najpomembnejše pristanišče na poti med Evropo in Indijo.

Vzhod Afrike je bil v tem obdobju v celoti pod islamsko nadvlado, razen krščanskega kraljestva v Etiopiji, ki pa je v tem času doživelo obdobje slabljenja. Muslimanski trgovci so v te kraje prinašali ne le vero, ampak tudi arabski jezik, skrbeli pa so tudi za šole, izobrazbo in umetnost. Na območju Čadskega jezera je od 9. pa vse do 19. stoletja obstajala država Kanem Bornu. Predstavljala je stičišče med zahodnoafriškimi državami in jugom Afrike, virom ujetnikov za trgovino s sužnji.

Zanimivosti: Stare kulture Afrike – Kraljestvo Mosijev

Med zavojem reke Niger in gozdom na jugu, kjer je bolj vlažno podnebje kot v sudanski regiji, so se v začetku 1. tisočletja naselili Mosiji. Ob naselitvi so se pomešali z lokalnim prebivalstvom. Vse do 13. stoletja o dogajanju na tem območju ni pisnih virov, saj arabski popotniki, ki so nam posredovali zapise s področja Zahodne Afrike, na to območje niso prišli. Za razjasnitev zgodovine Mosijev se je tako treba nasloniti na ustne vire, tradicijo, mite in legende. Dežela Mosijev je bila že od 12. stoletja razdeljena na več kraljestev. Najpomembnejše med njimi je bilo kraljestvo Ouagadougou. Glavno mesto današnje Burkine Faso se nahaja na območju te kraljevine in je od nje prevzelo tudi ime. Kljub neenotnosti so imela ta kraljestva mnogo skupnega (jezik, kulturo, podobno politično in družbeno organizacijo). Pred zunanjo nevarnostjo (Malijski, Songhajski imperij) pa so nastopili enotno.

Mosiji niso bili znani kot trgovci, ki bi potovali po transsaharskih poteh, zato je bilo na območju njihovih kraljestev zaznati le malo tujih vplivov. Islam se dolgo ni uveljavil. Mosiji so ostali zvesti animizmu, poljedelstvu in živinoreji. Vdanost vladarju, imenovanem morho naba se je kazala tako, da so si moški na obrazu, od senc do brade, zarezali simetrične brazgotine. Te vreznine niso predstavljale le izraz vdanosti, ampak so bile te osebe tudi pod zaščito morho nabe. Kljub kasnejši francoski zasedbi Zahodne Afrike se je na območju najpomembnejše kraljevine Ouagadougou vse do danes ohranil edinstven obred. Potomec starodavnih vladarjev še vedno živi v skromni mosijski kraljevi palači v glavnem mestu Burkine Faso. Mosijski kralj brez kraljestva, najstarejše kraljeve dinastije na svetu, se vsak petek zjutraj pokloni spominu nesrečne ljubezni enega izmed njegovih kraljevih prednikov. Pred približno štiri sto leti je ljubljena žena takratnega mosijskega kralja odšla obiskat starše v bližnje mesto. Med obiskom je zbolela in umrla. Nihče ni upal povedati žalostne novice kralju. V upanju, da se bo vrnila, je kralj potrpežljivo čakal.

Nazadnje se je odločil, da se bo odpravil sam poiskat ljubljeno ženo. Naročil je naj mu osedlajo konja. Ko je konja zajahal, so ga dvorjani začeli prepričevati naj ne gre na pot, saj je prenevarno zaradi divjih živali in razbojnikov. Hkrati pa so ga tolažili, da se bo ljubljena gotovo vrnila. Vladar se je vdal volji dvorjanov, toda vsak petek je ukazal osedlati konja in vedno znova so mu preprečili, da bi odjahal. V spomin na ta žalostni dogodek so tudi vsi njegovi nasledniki nadaljevali s to tradicijo. V času miru, vojne, blaginje, lakote, kolonialnega nasilja so se in se še vedno, mosijski vladarji vsak petek odpravljajo na namišljeno iskanje večne ljubezni.

3. letnik

V tretjem letniku se obravnava zgodovina 19. stoletja. Posredno se zgodovina Afrike obravnava v obvezni temi z naslovom: Nemirne vode: od nacionalnih gibanj do prve svetovne vojne. Vsebina je naslednja:

- Tekmovanje med državami in odkrivanje »neodkritega sveta«.
- Temelji imperializma in kolonialna politika.
- Delitev sveta in posledice kolonializma.

Tudi v tretjem letniku se obravnavajo izbirne vsebine z naslovom Stičišča kultur, kjer se obravnavajo naslednje vsebine Daljni vzhod, Severna in Latinska Amerika v 19. stoletju.

4. letnik

V četrtem letniku se obravnava zgodovina 20. stoletja. Posredno se zgodovina Afrike obravnava v obvezni temi z naslovom: Sodelovanje in konflikti v 20. stoletju. Znotraj te teme se obravnava vsebina z naslovom: Spremembe in povezovanja po svetu (Afrika, Azija, Latinska Amerika). Posredno pa se obravnava tudi pri izbirni temi: Migracije prebivalstva v temi z naslovom: Ekonomske migracije v Evropi in po svetu.

Zaključek

V primerjavi s starimi učnimi načrti lahko ugotovimo, da je v novih učnih načrtih za zgodovino v Sloveniji več učnih vsebin namenjenih obravnavi neevropske zgodovine. Tudi zgodovini črne Afrike. Cilji obravnave vsebin neevropske zgodovine so: da dijaki spoznajo značilnosti gospodarskega, družbenega, političnega in kulturnega razvoja neevropskih območij oziroma kultur ter da razvijajo pozitiven odnos do spoštovanja različnosti in drugačnosti ver, kultur, oziroma, da spoznajo pomen multikulturnosti in medkulturnega dialoga in strpnosti.

V Sloveniji smo že v začetku sedemdesetih let 20. stoletja dobili prevod knjige Zgodovina Afrike avtorja Josepha Ki-Zerbo. Prav po njegovi zaslugi smo dobili izčrpno in izjemno kvalitetno študijo o Afriki. Študija je pomagala, da so se lahko nepoznavalci zgodovine Afrike prepričali, da ima tudi črni kontinent bogato in raznoliko zgodovino.

Viri in literatura

Michael W. Apple, Educating the »Right« Way, Routledge, New York-London, 2008.
Carr Edv. Hallet: What is hystory Penguin Books, Harmondsworth, 1986.
Markus Hattstein, Peter Delius, Islam Art and Architecture, Cambridge, 2000.
Joseph Ki-Zerbo, History of Africa, Ljubljana, 1974.
Paul Lunde, Islam – A Brief History, London, Penguin Books, 2005.

National Curriculum, David Fulton Publishers, London, 2000.
John Sharp, Stephen Ward, Les Hankin, Education Studies, Learning Matters, London, 2006.
Janez Svetina, Slovenska šola za novo tisočletje, Didakta, Radovljica, 1990.
Robert Stradling, Teaching 20th-century European history, Council of Europe, Strasbourg, 2001.
Towards a pluralist and tolerant approach to teaching history: a range of sources and new didactics, Learning and teaching about the history of Europe in the 20th century, Council of Europe Publishing, Brussels, 1998.
Peter Vodopivec, K razpravi o novi vsebinski zasnovi zgodovine v šoli. V: Zgodovinski časopis. Letnik 45, št. 1, 1991, str. 115–122.
Učni načrt za zgodovino v gimnaziji (280 ur), 2008, http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_ZGODOVINA_280_UR_gimn.pdf (9. 9. 2010).
Učni načrt za zgodovino v osnovni šoli, 2008, http://www.zrss.si/doc/ZGO_UN_ZGODOVINA_OS%20doc%20popravki.doc (22. 10. 2008).

VALERIJA BERNIK

VSEBINSKA PRIMERJAVA IZBRANIH SLOVENSKIH IN TUJIH OSNOVNOŠOLSKIH UČBENIKOV ZGODOVINE

CONTENT COMPARISON OF SELECTED SLOVENIAN AND FOREIGN ELEMENTARY SCHOOL HISTORY TEXTBOOKS

Izvleček

Avtorica analizira izbrane učbenike zgodovine za osnovno šolo, ki so izšli v obdobju od leta 2000 do leta 2004 v Sloveniji, Veliki Britaniji, Franciji in Nemčiji. Analiza vključuje primerjavo vsebinskih elementov učbenikov, tematizacije vsebin, zastopanosti področij družbenega življenja v preteklosti ter izbranih vsebin (prva svetovna vojna, totalitarizem, druga svetovna vojna, vloga žensk). Zanimiva je primerjava zastopanosti posameznih zgodovinskih obdobij v obravnavanih učbenikih, ki kaže, da učbeniki v največji meri poudarjajo sodobno obdobje – to je čas 20. stoletja. Na koncu avtorica podaja tudi predloge za izboljšanje učbenikov, ki so lahko pripomoček piscem učbenikov na področju družboslovja.

Ključne besede: zgodovina, učbeniki, osnovna šola, tematizacija, zgodovinska obdobja, izbrane teme.

Abstract

The author analyses selected history textbooks for elementary schools, issued between 2000 and 2004 in Slovenia, Great Britain, France and Germany. The analysis includes a comparison of content elements of textbooks, arrangement of topics, representation of areas of social life in the past and selected contents (First World War, totalitarism, Second World War, role of women). The comparison of representation of individual historical periods is interesting as it shows that textbooks greatly concentrate on the contemporary period – the time of the 20th century. In the conclusion, the author gives suggestions on how to improve textbooks, which can be a useful tool for textbook authors in the area of social sciences.

Keywords: history, elementary school, arrangement of topics, historical periods, selected topics.

VSEBINSKA PRIMERJAVA IZBRANIH SLOVENSKIH IN TUJIH OSNOVNOŠOLSKIH UČBENIKOV ZGODOVINE[1]

1. SODOBNO OSNOVNO ŠOLSTVO IN UČBENIKI ZGODOVINE V SLOVENIJI, VELIKI BRITANIJI, FRANCIJI IN NEMČIJI

Učbeniki zgodovine nastajajo v različnih šolskih sistemih in so namenjeni različno urejenim učbeniškim trgom. Učbeniški sistemi in učbeniški trgi do določene mere vplivajo na zasnovo učbenikov, zato v začetku na kratko predstavljam šolske sisteme, v katerih so učbeniki nastali in učbeniške trge, na katerih se ti učbeniki tržijo. Ker je v Sloveniji zgodovina samostojen učni predmet v zadnjih štirih letih osnovnega šolanja, sem med tujimi osnovnošolskimi učbeniki zgodovine izbrala za primerjavo tiste, katere uporabljajo učenci v sekundarnih šolah, ki ustrezajo slovenskim zadnjim štirim razredom osnovne šole.

Učbenike, ki so predmet raziskave, sem razvrstila v tabele in jim dala številčne oznake, da bi bilo v primerjavi vsebinskih in metodoloških elementov posameznih učbenikov bolj jasno, o katerem teče beseda.

Osnovno šolstvo in učbeniki zgodovine v Sloveniji

V Sloveniji se učenci devetletne osnovne šole srečujejo s predmetom zgodovina v zadnjih štirih razredih, torej v starosti od 11 do 15 let. Zgodovina je v zadnjih štirih razredih devetletnega obveznega osnovnega šolanja obvezen predmet. Učenci in učitelji izbirajo med učbeniki različnih založb iz kataloga potrjenih učbenikov. V letu 2004 so učenci in učitelji izbirali med učbeniki založbe Modrijan in DZS.

Tabela 1 prikazuje oznake, s katerimi sem poimenovala izbrane slovenske učbenike. Te oznake uporabljam v nadaljevanju raziskave, da bi bilo jasno razvidno, na kateri učbenik se ugotovitve nanašajo.

Tabela 1: Oznake izbranih slovenskih učbenikov, pod katerimi se pojavljajo v raziskavi

Oznake za slovenske učbenike	*Učbeniki*
1. učbenik DZS	RODE, Marjan, TAWITIAN, Elissa (2004), *Prvi koraki v preteklost. Učbenik za 6. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: DZS.
2. učbenik DZS	JANŠA-ZORN, Olga, MIHELIČ, Darja (2004), *Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke*, Ljubljana: DZS.
3. učbenik DZS	CVIRN, Janez, HRIBERŠEK BALKOVEC, Elizabeta, STUDEN, Andrej (2004), *Novi vek. Zgodovina za 8. razred devetletke*, Ljubljana: DZS.
4. učbenik DZS	DOLENC, Ervin, GABRIČ, Aleš, RODE, Marjan (2003), *20. stoletje. Zgodovina za 8. razred osemletke in 9. razred devetletke*, Ljubljana: DZS.

1 Vzeto iz: Bernik Burja, Valerija (2006), *Vsebinske in metodološke spremembe v osnovnošolskih učbenikih zgodovine od konca 19. do začetka 21. stoletja na Slovenskem*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Filozofska fakulteta.

1. učbenik Modrijana	JANŠA-ZORN, Olga, KASTELIC, Ana, ŠKRABA, Gabrijela (2004), *Spoznavajmo zgodovino. Zgodovina za 6. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan.
2. učbenik Modrijana	SIMONIČ MERVIC Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan.
3. učbenik Modrijana	ŽVANUT, Maja & VODOPIVEC, Peter (2004), *Vzpon meščanstva. Zgodovina za 7. razred osnovne šole, zgodovina za 8. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan.
4. učbenik Modrijana	KERN, Ana Nuša, NEĆAK, Dušan, REPE, Božo (2003), *Naše stoletje. Zgodovina za 8. razred osnovne šole. Zgodovina za 9. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan.

Osnovno šolstvo in učbeniki zgodovine v Veliki Britaniji

Mladostniki v starosti od 11 do 15 let se v Veliki Britaniji izobražujejo v sekundarnih šolah (*Grammar school*), ki so podobne klasičnim gimnazijam drugje v Evropi.[2] Pri sekundarnih šolah gre za drugi del obveznega osnovnega šolanja, medtem ko prvi del poteka v primarnih šolah.[3]

»V Veliki Britaniji je zgodovina obvezen predmet od 5. do 14. leta, potem pa je od 14. do 16. leta izbirni. Zgodovina spada od 11. do 16. leta med predmete nacionalnega učnega načrta.«[4] »Pozitivna stran angleških izpitnih učnih načrtov je, da vsebujejo gospodarske, družbeno-socialne, kulturne, pa tudi znanstvene, tehnološke in verske teme. Negativna stran pa je, da izbrani učni načrti oz. njihove široke in poglobljene teme, ki vsebujejo samo politično, vojaško ali diplomatsko zgodovino, ne vsebujejo tudi družbene, kulturne in gospodarske in obratno. Izbor širokih tem pomeni, da učenci spoznajo samo določene zgodovinske dogodke in procese. V Veliki Britaniji že v starosti od 14. do 16. let poznajo to izbirnost, kar pomeni, da se učenci učijo samo izbrane teme. Če so za neko zgodovinsko obdobje izbrane samo teme, ki poudarjajo britansko zgodovino, potem učenci ne poznajo svetovne zgodovine.«[5]

V Veliki Britaniji učitelji svobodno izbirajo učbenike različnih založb. Nacionalni kurikulum jasno določa znanja in sposobnosti, ki naj bi jih učenci razvili. Učenci od 11. do 14. leta morajo proučiti tri določena obdobja britanske zgodovine, kombinirana z evropsko zgodovino, zgodovino izvenevropskih dežel in svetovno zgodovino 20. stoletja. Skozi teh šest vsebinskih področij obravnave morajo učenci razviti historična znanja, ki vključujejo historične raziskave, selekcijo in evalvacijo virov, vrednotenje različnih interpretacij zgodovine in izražanje lastnega razumevanja preko različnih tehnik. Poudarek na integraciji spretnosti in znanja je eden od bistvenih značilnosti britanskega sistema. Razvoj znanja, spretnosti analiziranja in razlaganja, kritične uporabe virov in evalvacija različnih zgodovinskih interpretacij so glavni elementi učenja zgodovine.[6]

2 Lipužič, Boris (1993), *Izobraževalni trendi v Zahodni Evropi. Pregled strukturnih sprememb v šolskih sistemih*, Nova Gorica: Educa, str. 129.

3 Ibid., str. 130.

4 Trškan, Danijela (2001), Učni načrti za srednješolsko zgodovino v Veliki Britaniji, v: *Zgodovinski časopis*, št. 1, str. 109.

5 Ibid., str. 120.

6 Riley, Michael (2001), The Preparation of History Textbooks: An Author's Viewpoint, v: *Seminar on History Teaching in Secondary Schools: Teacher Training and History Textbooks, Strasbourg*: Council of Europe, str. 23–24.

V raziskavi sem analizirala učbenike založbe *Heinemann* (za 1. razred sekundarne šole) in založbe *Collins* (za 2., 3. in 4. razred sekundarne šole). Tabela 2 prikazuje oznake, ki jih za izbrane učbenike uporabljam v raziskavi.

Tabela 2: Oznake izbranih britanskih učbenikov, pod katerimi se pojavljajo v raziskavi

Oznake za britanske učbenike	*Učbeniki*
1. britanski učbenik	KIDD, Judith, REES, Rosemary, TUDOR, Ruth (2000), *Life in Medieval Times*, London: Heinemann.
2. britanski učbenik	WRENN, Andrew (2002), *Presenting the Past. Britain 1500–1750*, London: Collins.
3. britanski učbenik	GREY, Paul, LITTLE, Rosemarie (2002), *Presenting the Past. Britain 1750–1900*, London: Collins.
4. britanski učbenik	SPAREY, Elizabeth, WORALL, Keith, JOHNSON, Sue (2003), *Presenting the Past. The modern World*, London: Collins.

Osnovno šolstvo in učbeniki zgodovine v Franciji

Mladostniki v starosti od 11 do 15 let se v Franciji izobražujejo v nižjih srednjih šolah (*Collège*), ki ustrezajo slovenskim višjim razredom osnovne šole.[7]

Zgodovina kot poseben predmet v francoskih nižjih srednjih šolah ne obstaja, ampak je vedno v povezavi z geografijo.[8] »Tako je predmet zgodovina-geografija obvezen predmet v kolidžu oz. nižji srednji šoli. Razredi se imenujejo 6., 5., 4. in 3. razred, pri čemer je 6. razred namenjen najmlajšim in 3. razred najstarejšim učencem. Učbeniki za te razrede so skupni za zgodovino in geografijo.«[9]

Zgodovina in geografija se v Franciji poučujeta kot en predmet. Vendar pri tem ne gre za integrirani pouk, ampak se vsak predmet poučuje po posebnem učnem načrtu. Podajanje zgodovine je na nižji srednji šoli (*collège*) deskriptivno in kronološko.[10]

V raziskavi sem obdelala učbenike predmeta zgodovina geografija založb *Hatier* (za 6. in 4. razred), *Magnard* (za 5. razred) in *Nathan* (za 3. razred). Tabela 3 prikazuje oznake, ki jih za izbrane francoske učbenike uporabljam v raziskavi.

7 Lipužič, Boris (1993), Izobraževalni trendi v Zahodni Evropi. Pregled strukturnih sprememb v šolskih sistemih, Nova Gorica: Educa, str. 47.

8 Trškan, Danijela (2001), Učni načrti za srednješolsko zgodovino v Franciji, v: *Zgodovinski časopis*, št. 1, str. 121.

9 Ibid.

10 Wedam, Vida (1996), Učni načrt za zgodovino v splošni in tehnološki srednji šoli v Franciji, v: *Zgodovina v šoli*, št. 3, str. 50–57.

Tabela 3: Oznake izbranih francoskih učbenikov, pod katerimi se pojavljajo v raziskavi

Oznake za francoske učbenike	*Učbeniki*
1. francoski učbenik	BARTOLI, Jacques idr. (2004), *Histoire-Géographie 6ème, Livre de l'élève*, Paris: Hatier.
2. francoski učbenik	DOUBLET, Frédéric, CASA, Michel (2001), *Histoire-géographie 5e*, Paris: Magnard.
3. francoski učbenik	CAROL, Anne idr. (2002), *Histoire-géographie 4ème, Livre de l'élève*, Paris: Hatier.
4. francoski učbenik	BERNIER, Michel, CHAMPIGNY, Danielle, LOUBES, Olivier (2003), *Histoire-géographie 3e, Livre de l'élève*, Paris: Nathan.

Osnovno šolstvo in učbeniki zgodovine v Nemčiji

Nemško obvezno šolanje se po štiriletni primarni šoli nadaljuje v nižjih sekundarnih šolah (*Allgemeinbildende Sekundarschulen: Hauptschule, Realschule*) ali na gimnaziji kot splošni sekundarni šoli (*Gymnasium*). Realna šola traja povečini šest let, nižja gimnazija prav tako, od petega do desetega leta šolanja pa je organizirana še skupna šola (*Gesamtschule*), ki je podobna šolam tega tipa v nekaterih zahodnih državah, kjer jih imenujejo *comprehensive schools*.[11]

V raziskavi sem obdelala učbenike zgodovine za 1., 2., 3. in 4. razred sekundarne šole. Učbeniki so izšli v založbi *Klett Verlag*. Tabela 4 prikazuje oznake, ki jih za izbrane učbenike uporabljam v raziskavi.

Tabela 4: Oznake izbranih nemških učbenikov, pod katerimi se pojavljajo v raziskavi

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

11 Lipužič, Boris (1993), *Izobraževalni trendi v Zahodni Evropi*. Pregled strukturnih sprememb v šolskih sistemih, Nova Gorica: Educa, str. 82–83.

Primerjava učbeniških trgov v Sloveniji, Veliki Britaniji, Franciji in Nemčiji

Svoboda učiteljevega izbora učbenikov in s tem odprtost učbeniškega trga je v državah z razvito demokratično tradicijo opredeljena na dva različna načina: »bodisi tako, da imajo učitelji, šole ali šolska okrožja popolno avtonomijo pri izboru učbenikov ali pa tako, da je ta izbor omejen z listo potrjenih učbenikov.«[12] V Sloveniji velja slednji sistem, saj učitelji izbirajo učbenike iz kataloga potrjenih učbenikov. V katalogu najdemo učbenike različnih založb za isti predmet in čas veljavnosti posameznega učbenika.

Večina razvitih držav ima visoko strukturiran učbeniški trg, na katerem si založniki med sabo konkurirajo z učbeniki, izdanimi za isti šolski predmet. Se pa vse države med sabo pomembno ločijo po tem, kdo učbenike izdaja in kdo odloča o njihovi uporabi v šolah. V Nemčiji o uporabi učbenikov odločajo učitelji v okviru *Schullkonferenz* pod ravnateljevim vodstvom, ki lahko učbenike izbira s posebnega seznama učbenikov, katerega pripravi deželno šolsko ministrstvo. Hkrati potrebuje vsak v šoli uporabljan učbenik potrditev deželnega šolskega ministrstva, ki hkrati predpiše tudi ceno, vsebino, format in kakovost učbenikov, ter izda listo konkurenčnih potrjenih učbenikov. Le potrjeni učbeniki se smejo uporabljati v šolah pri pouku posameznega predmeta.[13]

V Franciji o izboru učbenikov odločajo učitelji, vendar nabor učbenikov, med katerim izbirajo, potrebuje državno potrditev, pri čemer država predpiše tudi format in vsebino učbenika ter izda listo potrjenih učbenikov, iz katere lahko izbirajo učitelji.[14]

Vsi opisani sistemi, tako slovenski, francoski kakor tudi nemški, spadajo v sistem držav s procesno šolsko zakonodajo, v katerih učbenik predstavlja knjigo, ki s predpisano učno vsebino učencem na pregleden način predstavlja znanje. Britanski sistem pa se umešča v sistem držav s finalno šolsko zakonodajo, v kateri učbenik predstavlja knjigo ki je napisana na podlagi takega ali drugačnega premisleka in je namenjena učenju, ki ga je treba oceniti, oziroma podpori pri poučevanju in učenju za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev in standardov znanja, opredeljenih v učnem načrtu oziroma katalogu znanja. Skratka: »v deželah s procesno orientacijo, ki hkrati pristajajo na vsebinsko okvirne učne načrte, nimajo pa jasno določenih standardov finalnega preverjanja znanja, je učbenik tisti, ki določa, kaj naj učenci znajo. Obratno pa tam, kjer so standardi določeni in tudi finalno preverjani, učbenik nima te funkcije, zato je lahko samo bolj ali manj dobra pomoč za doseganje določenega standarda znanja, ki je določeno na drugi ravni in ne v učbeniku.«[15] To pomeni, da britanski sistem ne pozna seznamov potrjenih učbenikov in imajo v njem učitelji ter šole avtonomijo pri izboru učbenikov.

2. PRIMERJAVA VSEBINSKIH ELEMENTOV SLOVENSKIH IN TUJIH OSNOVNOŠOLSKIH UČBENIKOV ZGODOVINE

Tematizacija učne vsebine

Učbeniki za predmet zgodovina v osnovni šoli podajajo vsebine na različne načine. Razlikujejo se v izbiri vsebin in v prostoru, ki ga namenjajo posamezni vsebini. Zanimalo

12 Kovač, Miha, Kovač-Šebart, Mojca (2003), Učbeniki v globalni družbi: nekaj korakov k metodologiji primerjalnega raziskovanja, v: *Knjižnica. Revija za področje bibliotekarstva in informacijske znanosti*, št. 1–2, str. 49.

13 Ibid., str. 47–48.

14 Ibid., str. 48.

15 Ibid., str. 63.

me je, kako učbeniki vsebino, ki jo podajajo, organizirajo in sistematizirajo, na kakšen način so zasnovani vsebinski sklopi in teme v učbenikih; kakšna so razmerja med zastopanostjo posameznih zgodovinskih obdobij po temah; kakšna je periodizacija, ki se je učbeniki poslužujejo; koliko so zastopane krajevna, nacionalna in obča zgodovina v temah; koliko so prisotne politična, vojaška, gospodarska, družbena, kulturna, zgodovina religij, zgodovina vsakdanjega življenja in pravna zgodovina v temah učbenikov.

Vsi izbrani učbeniki delijo vsebino v vsebinske sklope, teme in podteme. Konceptualizacija vsebinskih sklopov, tem in podtem je v učbenikih različno zasnovana.

V britanskih učbenikih založbe Collins (drugi, tretji in četrti britanski učbenik), izbranih francoskih učbenikih (založb Magnard, Nathan ter Hatier) in v izbranih nemških učbenikih (založbe Klett) najdemo sistem tem, ki obsegajo dve strani. Gre za strani, ki ju lahko v odprti knjigi hkrati opazujemo, torej za sosednji strani. Ena tema je predvidena za obravnavo v eni šolski uri. Ti učbeniki vsebujejo veliko število tem, ki se povezujejo v širše vsebinske sklope. Poleg tega sistema imamo še manjše število učbenikov, ki teme razporejajo drugače. Gre za vse slovenske učbenike in za britanski učbenik založbe Heinemann (prvi britanski učbenik). Izbrani slovenski in prvi britanski učbenik vključujejo daljše teme, v katerih je več strani. V nekaterih slovenskih učbenikih teme praviloma obsegajo tri strani, v drugih pa lahko več ali manj, kar velja tudi za prvi britanski učbenik.

Sistem, ki teme razporeja na tak način, da dve sosednji strani obsegata eno temo, ocenjujem kot boljši od tistega, v katerem teme vključujejo več ali manj strani. Učenci se lažje poglobijo v vsebinsko zaključeno tematiko, če jo imajo ves čas tudi pred seboj in jo s pogledom opazujejo, analizirajo elemente in jih med seboj povezujejo.

Zasnova vsebinskih sklopov in tem

Izbrani slovenski učbeniki zgodovine za osnovno šolo vključujejo številne vsebinske sklope, ki se delijo v teme. Prvi učbenik Modrijana in prvi učbenik DZS sta namenjena začetnemu seznanjanju učencev z zgodovino. Modrijanov prvi učbenik vključuje pet vsebinskih sklopov (*Spoznavajmo zgodovino, Človek ustvarja, Začetki znanosti, Način življenja, Kulturna dediščina, šege in navade*). Prvi učbenik DZS pa ima šest vsebinskih sklopov (*Kje najdemo sledove preteklosti?, Zapis misli, Človek ustvarja, razmišlja, Začetki znanosti, Načini življenja, Kulturna dediščina*). Na tak način sta prva učbenika prilagojena starosti učencev in popolnoma izpuščata politično zgodovino, ki je navadno najbolj faktografsko predstavljena in najtežje doumljiva za mlajše učence. Učbenika želita učencem pokazati, da se je življenje skozi čas spreminjalo, katere so glavne spremembe in na kakšen način lahko spremembe ugotavljamo in raziskujemo. Gre za zanimivo zasnovo obeh učbenikov, ki sta pohvale vredna predvsem zato, ker uspeta na enostaven način približati problematiko zgodovinske znanosti učencem v starosti enajst in dvanajst let. Hkrati takšna zasnova učbenikov upošteva dognanja Piageta, po katerih otroci v tej starosti še nimajo docela razvitega formalno-logičnega mišljenja. Prva slovenska učbenika sta tako namenjena prvim korakom v preteklost, ostali učbeniki Modrijana in DZS pa se ukvarjajo s pregledom preteklosti od prazgodovine do sodobnosti.

Vsebinski sklopi britanskih učbenikov se delijo v teme in pri tem so vse teme pripovednega tipa oziroma se nanašajo izključno na vsebino, ne pa na dejavnost učencev oziroma na metode dela. V tem smislu so izbrani britanski učbeniki podobni slovenskim, ki prav tako vključujejo teme po vsebini in ne po metodah dela. Struktura četrtega britanskega učbenika je še posebej zanimiva in je ne najdemo v nobenem primerljivem izbranem učbeniku. Gre za učbenik, ki obravnava 20. stoletje v štirih tematskih sklopih britanskega učbenika: *Vroča vojna, hladna vojna; Holokavst; Medicina v 20. stoletju; Severna Irska: zakaj je bilo tako težko doseči mir?* Preostali izbrani učbeniki, ki obravnavajo 20. stoletje,

popolnoma izpuščajo dogajanje na medicinskem področju, četrti britanski učbenik pa tej problematiki posveti celoten vsebinski sklop.

Izbrani francoski učbeniki so zasnovani drugače od slovenskih, britanskih, pa tudi od nemških. Ne glede na to, da sem obdelala učbenike treh francoskih založb, se konceptualno oblikovanje tem in vsebinskih sklopov v vseh štirih francoskih učbenikih ne razlikuje. Vsak vsebinski sklop vključuje različne teme, ki so pripovedno naravnane, poleg njih pa še več tem z naslovom *Dosje* (*Dossier*) in z naslovom *Dediščina* (*Patrimoine*). V slednjih gre za obravnavo posameznih pojavov, ki zadevajo obravnavo širše tematike (lahko bi govorili tudi o študijah primera), na primer za obravnavo Horusovega templja, piramid v Gizah, rojstva tiska, Karla Velikega, utrjenega gradu, Manifest komunistične partije itd. Podteme *Dosje* se prav tako posvečajo posameznim problemom, gre na primer za obravnavo držav in narodov Evrope v letu 1914, prikaz velikomeščanskega družbenega sloja, prikaz delavskega družbenega sloja, predstavitev nastanka ZDA, gotskega arhitekturnega sloga itd. Poleg tega vključujejo francoski učbeniki na koncu vsakega tematskega sklopa poglavje *Metode in vaje*.

Strukturna zasnova vsebinskih sklopov in tem v izbranih nemških učbenikih je različna. Najmodernejši je prvi nemški učbenik,[16] ki je konceptualno drugače zasnovan kot ostali trije izbrani nemški učbeniki, ki sledijo enotnemu vsebinskemu in oblikovnemu konceptu. Prvi nemški učbenik vsebuje šest vsebinskih sklopov, katere znotraj deli na teme. Poleg pripovedno zasnovanih tem vključuje vsak vsebinski sklop še teme z naslovi: *Metoda*, *Projekt* in *Zaključek*. Nekateri vsebinski sklopi vključujejo več tem, ki se ukvarjajo z zgodovinsko metodologijo. Te teme so delovno zasnovane v tem smislu, da učenci sami uporabijo določeno zgodovinsko metodo raziskovanja in pridejo do določenih rezultatov (analiza pisnih virov, primerjava zgodovinskih virov, ocena zgodovinskih virov). Teme *Projekt* so namenjene predvsem vključevanju praktičnega dela, iger vlog, skupinskega dela v šolski pouk. Teme *Zaključek* pa pomenijo ponovitev v okviru določene teme pridobljenega znanja na najrazličnejše načine, predvsem pa z aktivnim delom učencev. Posebnost prvega nemškega učbenika je vsebinski sklop, ki obravnava zgodovino človekovega okolja, česar ne najdemo v nobenem od drugih izbranih učbenikov. Posebnost je tudi zasnova vsebinskega sklopa, ki obravnava antično in srednjeveško obdobje in nosi naslov: *Judaizem – krščanstvo – islam*. Gre za obravnavo zgodovinskega obdobja skozi očala treh religij. Takšne tematske zasnove v drugih izbranih učbenikih ni. V nemških učbenikih najdemo tudi vpletanje tem, ki obravnavajo sodobno situacijo med teme, ki obravnavajo preteklost, česar ne najdemo v drugih učbenikih. V okviru teme *Judaizem – krščanstvo – islam* npr. najdemo teme: *Judovsko življenje v Nemčiji danes*, *Ali je cerkev »out«?*, *Muslimani v Nemčiji danes*.[17] Vsebinski sklop, ki obravnava zgodovino okolja, pa vključuje temo, ki govori tudi o prihodnosti: *Okoljevarstveni problemi danes in v prihodnosti*.[18]

Poleg prvega učbenika tudi vsi ostali izbrani nemški učbeniki vključujejo teme, ki so namenjene uporabi zgodovinskih metod raziskovanja na konkretnih primerih. Gre na primer za to, da učenci analizirajo umetniške slike, časopise, literaturo, filme, pesmi iz preteklosti in njihovo uporabno vrednost za zgodovino. Prvi nemški učbenik vsebuje tudi vsebinski sklop, ki je v celoti namenjen obravnavi uvoda v zgodovino. Ta vsebinski sklop obsega 16 strani in predstavi časovne trakove in pojem časa ter njegove delitve, rodovno deblo, zgodovinske vire, načine merjenja časa v preteklosti in nasvete za branje mladinske literature, ki obravnava zgodovinske vsebine. V prvem francoskem učbeniku so obravnavi uvoda v

16 Christoffer, Sven idr. (2004), *Zeitreise 1. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.

17 Ibid., str. 190–195.

18 Ibid., str. 146, 147.

zgodovino namenjene le 4 strani. Gre za obravnavo časa in časovnih trakov, zgodovinskih virov in monumentalnih zgodovinskih zgradb. Prvi britanski učbenik obravnava metodološko problematiko na 22 straneh. Gre za predstavitev časovnih trakov, pomembnosti oseb, ki so prišle v zgodovino, predstavitev časa, ugotavljanje kriterijev, ki jih morajo izpolnjevati posamezniki, da pridejo v zgodovino, predstavitev zgodovinskih virov, obravnavo koristnosti poznavanja zgodovine za učence. Tako kot prvi britanski in prvi nemški učbenik se v večji meri posveti obravnavi historične metodologije in problematike časa tudi prvi učbenik DZS, medtem ko pa prvi učbenik Modrijana obdela to tematiko le na osmih straneh. Kvaliteta predstavitve metod zgodovinskega raziskovanja in problematike časa v učbeniku DZS dosega kvaliteto britanskega in nemškega učbenika.

Problematika uvoda v zgodovino je v prvem britanskem učbeniku domiselno zasnovana in se razlikuje od pristopov vseh ostalih izbranih učbenikov.[19] Teme so v prvem britanskem učbeniku izvirno in problemsko zasnovane ter silijo učence k razmišljanju o zgodovini na poseben način. V prvi temi se morajo učenci vprašati, kdo je zanje najpomembnejša osebnost v zgodovini in razmisliti o tem, kdo so pomembne osebe v zgodovini. V naslednji temi morajo razvrstiti nekatere osebe iz zgodovine v pravi čas, da bi si lažje predstavljali pojem časa. Sledi tema, ki navaja učence na razmislek o tem, zakaj so nekateri ljudje prišli v zgodovino in drugi ne in kateri ljudje so pomembnejši od drugih. Sledi tema z naslovom *Test popularnosti*, v katerem učenci spoznavajo in razvrščajo po pomembnosti štiri zgodovinske osebe. Tema, ki se ukvarja z zgodovinskimi dokazi in zgodovinsko metodologijo, opozarja učence, da obstajajo v zgodovinskem dokazovanju tudi problemi v zvezi z verodostojnostjo zgodovinskih virov. Ena od tem ima zanimiv naslov: *Kaj ima zgodovina opraviti z mano?* V njej se bralci učbenika seznanijo s člankom iz časopisa in ga kritično obdelajo ter razmislijo o verodostojnosti informacij, ki jih podaja. Tema *Obisk preteklosti* pa skuša preko slikovnega gradiva, ki prikazuje zgradbe iz različnih obdobij, doseči, da se bralci sprašujejo o tem, kaj imajo zgradbe povedati o preteklosti. Prednost prvega britanskega učbenika je v problematiziranju zgodovine posameznih velikih osebnosti in zgodovine »malih ljudi«. Te komponente ne vključuje noben drug izbrani učbenik. V celoti gledano gre za problemski in aktiven pristop k problematiki zgodovinske znanosti in metodologije zgodovinskega raziskovanja, ki pa je hkrati mladostnikom blizu, saj ne vključuje težko razumljivih pojmov in temelji predvsem na slikovnem gradivu in konkretnih nalogah, ki jih morajo učenci rešiti.

Razmerja med zastopanostjo posameznih zgodovinskih obdobij in periodizacija

Vsi izbrani učbeniki predstavljajo sistem štirih knjig, v katerih je predstavljena zgodovina od najzgodnejših obdobij do sodobnosti. Zanimalo me je, katera časovna obdobja obravnavajo posamezni učbeniki. Z ugotavljanjem časovnih obdobij, ki so obdelana v vsaki posamezni knjigi, sem hotela ugotoviti, katerim obdobjem zgodovine dajejo osnovnošolski učbeniki poudarek.

Izbrani slovenski učbeniki založbe Modrijan in DZS se držijo enotne razmejitve zgodovinskih obdobij, ki so obravnavana v posamezni knjigi. Prvi učbenik obeh založb je tako namenjen obravnavi značilnosti in metod zgodovinske znanosti oziroma uvoda v zgodovino, sprememb v vsakdanjem življenju skozi čas, začetkom znanosti, pisave, gradbeništva, obravnavi kulturne dediščine. Druga učbenika obeh založb obravnavata prazgodovino, antično obdobje, srednji vek do konca 15. stoletja. Tretja učbenika obravnavata čas od najdbe Amerike do začetka 20. stoletja. Četrta učbenika obeh založb pa sta posvečena obravnavi 20. stoletja.

19 Kidd, Judith. Rees, Rosemary. Tudor, Ruth (2000). *Life in Medieval Times*. London: Heinemann.

Britanski učbeniki so zasnovani po posebnem konceptu, ki ne omogoča popolne primerljivosti z ostalimi učbeniki. Prvi britanski učbenik obravnava značilnosti in metode zgodovinske znanosti in britansko srednjeveško zgodovino, drugi britanski učbenik se osredotoča na britansko zgodovino od leta 1500 do leta 1750 in tretji britanski učbenik prav tako na britansko zgodovino od leta 1750 do leta 1900. Četrti britanski učbenik obravnava obdobje od prve svetovne vojne do sodobnosti. Četrti britanski učbenik je v obravnavi časovnega obdobja še najbolj primerljiv s francoskimi in nemškimi učbeniki, ki svojo četrto knjigo prav tako namenjajo obravnavi sodobnosti.

Prvi francoski učbenik začne z obravnavo prvih rečnih kultur v zgodnjeantičnem obdobju in obdela stari vek v celoti. Drugi francoski učbenik obdela srednjeveško obdobje in novoveška geografska odkritja. Tretji francoski učbenik obravnava 17., 18. in 19. stoletje ter obdobje do prve svetovne vojne. Četrti francoski učbenik pa se posveti 20. stoletju in najnovejši sodobnosti.

Prvi nemški učbenik obravnava značilnosti in metode zgodovinske znanosti, prazgodovinsko obdobje, antiko in srednjeveško obdobje. Drugi nemški učbenik obravnava srednjeveško in novoveško zgodovino vključno z dunajskim kongresom leta 1815. Tretji nemški učbenik obravnava 19. stoletje in prvo svetovno vojno. Četrti nemški učbenik pa se posveti dvajsetemu stoletju in se začne z obdobjem po prvi svetovni vojni.

Način štetja let je v vseh obravnavanih učbenikih določen s Kristusovim rojstvom. In sicer označujejo nemški učbeniki štetje let pred in po Kristusu: *v.Chr., n. Chr.* Francoski učbeniki uporabljajo identičen sistem: *avant J.-C., après J.-C.* Britanski učbeniki prav tako: *BC, AD.* Tak zapis uporabljajo tudi slovenski učbeniki založbe DZS, medtem ko se založba Modrijan še drži zapisa *pred in po našem štetju.*

Primerjava izbranih slovenskih, britanskih, francoskih in nemških učbenikov kaže, da je največja podobnost v periodizaciji za sodobno zgodovino. Obdobju 20. stoletja vsi sistemi učbenikov namenjajo po eno knjigo v celoti (gre za četrti slovenski, britanski, francoski in nemški učbenik). Prva knjiga pa je različno konceptualno zasnovana. Slovenska prva učbenika se posvečata opisu značilnosti in metod zgodovinske znanosti ter opisu kulturne, gospodarske in zgodovine vsakdanjega življenja v vseh zgodovinskih obdobjih. V izbranih učbenikih tujih držav na tak način zasnovanega učbenika ni. Britanski in nemški učbeniki podobno kot oba slovenska učbenika vključujejo predstavitev zgodovinske znanosti v prvi knjigi, medtem ko so francoski učbeniki v tem smislu radikalno drugače zasnovani, saj se z metodami zgodovinskega raziskovanja srečujejo učenci znotraj posameznih podtem vseh časovnih obdobij, ne pa koncentrirano in na začetku spoznavanja zgodovine. Vendar tudi izbrani nemški in britanski učbeniki poleg začetne seznanitve z zgodovinsko znanostjo in osnovnimi pojmi vključujejo v vse učbenike tudi predstavitev načina delovanja historiografije znotraj drugih vsebinskih sklopov. V obravnavi posameznih zgodovinskih obdobij izbrani britanski učbeniki popolnoma izpuščajo prazgodovinsko in antično obdobje, francoski pa prazgodovinsko obdobje. Slovenski in nemški pa obdelajo tako prazgodovino, kakor tudi antiko. V tujih učbenikih je podrobneje kot v slovenskih obdelana zgodovina 19. stoletja.

Vsi izbrani učbeniki za nivo sekundarne šole oziroma višje stopnje osnovnega šolstva uporabljajo štiri učbenike, torej za vsako šolsko leto enega. Skupno vsem izbranim učbenikom je, da zadnjo knjigo v sklopu zbirke štirih knjig posvečajo 20. stoletju, čeprav nemški učbenik prvo svetovno vojno obdela že v tretjem in ne šele v četrtem učbeniku. Posebnost britanskih učbenikov je, da popolnoma izpuščajo prazgodovino in stari vek, posebnost francoskih učbenikov pa, da popolnoma izpuščajo obravnavo uvoda v zgodovino na začetku spoznavanja zgodovinskih tem. Posebnost slovenskih učbenikov je v tem, da v sklopu štirih učbenikov prvo knjigo posvetijo izključno seznanitvi z zgodovinsko znanostjo in seznanitvi z nekaterimi vidiki zgodovine v vseh obdobjih (npr. kulturna, gospodarska, zgodovina vsakdanjega življenja itd.).

Razmerja med krajevno, nacionalno in občo zgodovino

Zanimalo me je, koliko tem v učbenikih obravnava krajevno, nacionalno in občo oziroma svetovno zgodovino. Razmerja med zastopanostjo krajevne, nacionalne in obče zgodovine v učbenikih sem ugotavljala na podlagi razvrščanja tem v te tri kategorije.

V učbenikih je najmanj tem namenjenih obravnavi krajevne zgodovine oz. zgodovine izbranih krajev. Ta se pojavlja samo v francoskih in nemških učbenikih. V prvem nemškem učbeniku, ki obravnava antično obdobje, najdemo temo, ki je posvečena predstavitvi vasi *Deir el-Medina* v starem Egiptu in mesta Köln v rimskem obdobju.[20] V tretjem nemškem učbeniku, ki obravnava 19. stoletje, gre za analizo dveh vzorčnih primerov in sicer za prikaz industrijskega razvoja področja *Ruhrgebiet* v 19. stoletju in za prikaz cerkvenega vpliva na izboljševanje socialnih razmer v diakoniji *Kaiserswerth* v 19. stoletju.[21] Prvi francoski učbenik obravnava zgodovino antičnega Lyona kot vzorčnega mesta rimske Galije.[22] Drugi francoski učbenik, ki obravnava srednjeveško obdobje, vključuje dve temi lokalne zgodovine in sicer obdela srednjeveško zgodovino mesta Kaira kot primer zgodovine muslimanskega mesta in srednjeveško zgodovino Benetk kot primer razvoja obmorskega mesta.[23] Tretji francoski učbenik, ki obravnava 18. in 19. stoletje, pa predstavi industrijski razvoj na primeru velikega industrijskega centra *Creusot*.[24]

Zastopanost nacionalne in obče zgodovine je v izbranih slovenskih, francoskih in nemških učbenikih približno uravnotežena. Delež obče zgodovine po temah se giblje v omenjenih primerih na okoli 70 odstotkih. Odstopajo le izbrani britanski učbeniki, v katerih je obče zgodovine bistveno manj (le 49 odstotkov) in nacionalne zgodovine bistveno več (51 odstotkov) kot v ostalih učbenikih, kjer nacionalna zgodovina ne presega 32 odstotkov. Pri tem je potrebno upoštevati, da so v britanske učbenike vključene vsebine izbirnega tipa, ki ne podajajo sistematičnega pregleda skozi zgodovino človeštva in skozi nacionalno zgodovino, ampak so osvetljene le nekatere zgodovinske teme, ki so izbrane iz množice vsebin in pri tem izboru ima prednost nacionalna zgodovina.

Obče zgodovine najdemo največ v slovenskih učbenikih založbe DZS (75 odstotkov vseh tem) in najmanj v britanskih učbenikih (49 odstotkov vseh tem). Nacionalna je najbolj zastopana v temah britanskih učbenikov (51 odstotkov) in najmanj v temah slovenskih učbenikov založbe DZS (25 odstotkov). Krajevne zgodovine v izbranih slovenskih in britanskih učbenikih ne najdemo na tak način, da bi ji bila posvečena katera od tem v celoti, medtem ko predstavljajo nemški in francoski učbeniki preteklost nekaterih krajev v posebnih temah (2 odstotka vseh tem).

Tabela 5 prikazuje zastopanost krajevne, nacionalne oziroma obče zgodovine v učbenikih zgodovine v odstotkih.

---

20 Christoffer, Sven idr. (2004), *Zeitreise 1. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, str. 60, 61 in 124, 125.

21 Epkenhans, Michael idr. (2004), *Zeitreise 3. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, str. 46, 47 in 68, 69.

22 Bartoli, Jacques idr. (2004), *Histoire-Géographie 6ème, Livre de l'élève*, Paris: Hatier, str. 142, 143.

23 Doublet, Frédéric, Casa, Michel (2001), *Histoire-géographie 5e*, Paris: Magnard, str. 28, 29, 86, 87.

24 Carol, Anne idr. (2002), *Histoire-géographie 4ème, Livre de l'élève*, Paris: Hatier, str. 114, 115.

Tabela 5: Število tem namenjenih krajevni, nacionalni oziroma obči zgodovini v izbranih učbenikih zgodovine v odstotkih

učbeniki/ področje, ki ga podteme obravnavajo	*krajevna zgodovina*	*nacionalna zgodovina*	*obča zgodovina*
slovenski učbeniki založbe Modrijan	-	31 %	69 %
slovenski učbeniki založbe DZS	-	25 %	75 %
britanski učbeniki	-	51 %	49 %
francoski učbeniki	2 %	32 %	66 %
nemški učbeniki	2 %	29 %	69 %

Zastopanost področij družbenega življenja v preteklosti

Teme v osnovnošolskih učbenikih zgodovine sem razvrščala v več skupin, glede na to, kateri del družbenega življenja v preteklosti obravnavajo. Skupine so: politična zgodovina, vojaška zgodovina, gospodarska zgodovina, družbena, kulturna in zgodovina religij, zgodovina vsakdanjega življenja in pravna zgodovina. V te skupine sem lahko uvrstila večino tem, le nekaterih izjem ni bilo možno vključiti, npr. tem, ki se nanašajo na spoznavanje zgodovinskih metod in značilnosti zgodovinske znanosti.

Analiza je pokazala, da se vsi učbeniki v največji meri posvečajo politični zgodovini. Še najmanj to velja za slovenske učbenike obeh založb, v katerih se število političnih tem giblje med 35 in 37 odstotki. Slovenskim sledijo nemški učbeniki, v katerih dosega število tem namenjenih političnim vsebinam 47 odstotkov. V francoskih učbenikih dosega politična zgodovina polovico vseh tem. Britanski učbeniki dosegajo 65 odstotkov političnih tem. Vsi ostali vidiki družbenega življenja so v vseh učbenikih zastopani v manjši meri kot to velja za politično zgodovino.

Največ tem, ki so v celoti ali večinoma namenjene obravnavi vsakdanjega življenja v preteklosti, najdemo v slovenskih učbenikih, kjer se delež giblje med 7 in 9 odstotki. V tujih učbenikih je teh tem manj – največ v britanskih (5 odstotkov) in najmanj v nemških učbenikih zgodovine za osnovno šolo (2 odstotka).

Gospodarska zgodovina je v največji meri prisotna v izbranih nemških učbenikih (12 odstotkov vseh tem) in v najmanjši meri v izbranih britanskih učbenikih (5 odstotkov vseh tem).

Družbeni zgodovini največ tem posvečajo slovenski učbeniki založbe DZS (15 odstotkov), najmanj tem pa namenjajo spreminjanju družbe v preteklosti izbrani britanski in francoski učbeniki (7 odstotkov).

Kulturna zgodovina je v največji meri zastopana v temah francoskih učbenikov (23 odstotkov), sledijo slovenski (20 odstotkov), nemški (11 odstotkov) in najmanj je najdemo v britanskih učbenikih (5 odstotkov).

Zgodovina religij je v največji meri prisotna v izbranih nemških učbenikih (9 odstotkov vseh tem) in najmanj v izbranih slovenskih učbenikih obeh založb (4 odstotki vseh tem).

Pravni zgodovini namenja samo francoski učbenik eno temo v celoti, sicer pa tej tematiki teme ne namenjajo večine svojih vsebin oziroma ni nobena tema osredotočena zgolj na pravno zgodovino.

Vojaške zgodovine najdemo največ v Modrijanovih učbenikih (12 odstotkov), gospodarske

v nemških (12 odstotkov), družbene v učbenikih DZS (15 odstotkov), zgodovine religij v nemških učbenikih (9 odstotkov).

V kolikor upoštevamo prizadevanja sodobne didaktike zgodovine, po katerih naj bi politična zgodovina izgubila primat v šolski zgodovini, lahko ugotovimo, da k temu v največji meri težijo prav slovenski učbeniki zgodovine, saj ima ta del zgodovine v njih le 35 oziroma 37 odstotni delež. Britanski učbeniki pa s svojimi 65 odstotki politične zgodovine v najmanjši meri upoštevajo težnje sodobne didaktike zgodovine. V izbranih britanskih učbenikih ima politična zgodovina še vedno nesporno prednost pred vsemi ostalimi vidiki preteklosti. Zgodovina vsakdanjega življenja, ki je v šolsko zgodovino vstopila med zadnjimi vejami historiografije, je v največji meri zastopana v slovenskih učbenikih s 7 oziroma 9 odstotki, najmanj pa v nemških učbenikih, kjer je le 2 odstotka tem namenjenih izključno zgodovini vsakdanjega življenja. Če upoštevamo obe dani ugotovitvi, lahko rečemo, da so glede zastopanosti različnih vidikov življenja v preteklosti slovenski izbrani učbeniki bolj napredni od britanskih, francoskih in nemških.

Tabela 6 kaže zastopanost različnih vidikov življenja v preteklosti v temah domačih in tujih učbenikih v odstotkih. Iz tabele je torej razvidno, koliko tem je prisotno v učbenikih in kateri zgodovini se v največji meri posvečajo, glede na naslov tem (politični, vojaški, gospodarski, družbeni, kulturni, zgodovini religij, zgodovini vsakdanjega življenja, pravni zgodovini).

Tabela 6: Teme po področjih v učbenikih zgodovine v odstotkih

Področja/učbeniki	*slovenski učbeniki založbe Modrijan*	*slovenski učbeniki založbe DZS*	*britanski učbeniki*	*francoski učbeniki*	*nemški učbeniki*
Politična zgodovina	35 %	37 %	65 %	50 %	47 %
Vojaška zgodovina	12 %	5 %	8 %	3 %	5 %
Gospodarska zgodovina	10 %	11 %	5 %	6 %	12 %
Družbena zgodovina	12,5 %	15 %	7 %	7 %	14 %
Kulturna zgodovina	20 %	20 %	5 %	23 %	11 %
Zgodovina religij	4 %	4 %	5 %	7 %	9 %
Zgodovina vsakdanjega življenja	7 %	9 %	5 %	3 %	2 %
Pravna zgodovina	-	-	-	1 %	-

Primerjava zasnove vsebinskih sklopov in tem izbranih učbenikov zgodovine

Primerjava zasnove vsebinskih sklopov in tem v izbranih učbenikih zgodovine za osnovno šolo je pokazala mnogo elementov, ki so posnemanja vredni in jih vključujejo le nekateri od izbranih učbenikov:

- sistem, ki teme razporeja na tak način, da dve sosednji strani obsegata eno temo najdemo v britanskih učbenikih založbe Collins (drugi, tretji in četrti britanski učbenik), v izbranih francoskih in nemških učbenikih;

- sistem, v katerem je od štirih knjig prva namenjena izključno prvi seznanitvi z zgodovino, njenimi metodami dela, ter problematiko družbenih sprememb v času, kulturne dediščine itd., vključujejo slovenski učbeniki obeh založb (prvi Modrijanov in prvi učbenik DZS);
- sistem učbenikov, v katerem učenci spoznajo celotno obdobje zgodovine od najzgodnejših obdobij (prazgodovina) do sodobnosti, najdemo v izbranih slovenskih in nemških učbenikih;
- poudarek na novejši zgodovini in obravnava le-te v najvišjem razredu osnovne šole se pojavlja tako v slovenskih, kot v britanskih, francoskih in nemških učbenikih;
- obravnava razvoja medicinske znanosti v 20. in v začetku 21. stoletja je prisotna le v britanskem četrtem učbeniku;
- naslovi tem in vsebinskih sklopov v obliki vprašanj;
- prisotnost krajevne zgodovine v francoskih in nemških učbenikih;
- občа zgodovina je v temah zastopana v večji meri od nacionalne, kar zlasti velja za slovenske učbenike, pa tudi za francoske in nemške, ne pa za britanske;
- politična zgodovina izgublja prednost pred vojaško, gospodarsko, družbeno, kulturno, zgodovino vsakdanjega življenja in religij zlasti v izbranih slovenskih učbenikih;
- sorazmerno uravnotežena zastopanost politične, vojaške, gospodarske, družbene, kulturne zgodovine in zgodovine vsakdanjega življenja je v največji meri značilna za izbrane slovenske učbenike.

Primerjava zasnove vsebinskih sklopov in tem v izbranih učbenikih zgodovine za osnovno šolo je pokazala, da izbrani slovenski učbeniki v ničemer ne zaostajajo za izbranimi tujimi učbeniki zgodovine. Slovenski učbeniki vključujejo tudi nekatere elemente, ki jih v ostalih izbranih učbenikih ne najdemo in so posnemanja vredni.

3. PRIKAZ IN PRIMERJAVA TEMATSKE ZASNOVE

Tematska zasnova izbranih učbenikov zgodovine je v določenih elementih podobna, poleg tega pa vsebujejo učbeniki tudi nekatere tematske posebnosti, po katerih se razlikujejo od vseh drugih učbenikov. Skupno vsem učbenikom je, da večinoma podajajo vsebino v kronološkem zaporedju. Za obdobje prazgodovine in starega veka primerjava vključuje oba slovenska učbenika (drugi Modrijanov in drugi učbenik DZS), prvi francoski in prvi nemški učbenik.[25] Noben od izbranih britanskih učbenikov ne vključuje obdobij pred srednjim vekom.

Najzgodnejše obdobje zgodovine

Začetek zgodovine je v učbenikih pojmovan različno. Drugi Modrijanov učbenik, drugi učbenik DZS in prvi nemški učbenik začnejo obravnavati kot najzgodnejše prazgodovinsko obdobje od prvega pojava človekovih prednikov naprej. Prvi francoski učbenik začne zgodovino z začetki kmetijstva in pisave, prvi britanski pa začne s srednjim vekom.

25 Christoffer, Sven idr. (2004), *Zeitreise 1. Geschichtliches* Unterrichtswerk für die Realschule, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag; Simonič Mervic, Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan; Janša-Zorn, Olga, Mihelič, Darja (2004), *Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke*, Ljubljana: DZS; Bartoli, Jacques idr. (2004), *Histoire-Géographie 6ème, Livre de l'élève*, Paris: Hatier.

Prvi francoski učbenik v okviru vsebinskega sklopa *Začetki kmetijstva in pisave* samo na kratko omeni, da so bili prvi ljudje lovci in nomadi ter ribiči, ki so živeli v jamah. Vse ostalo o človeškem življenju v obdobju pred letom 8000 pred Kristusom, je izpuščeno.

Prvi francoski učbenik obravnava začetke kmetijstva v času od leta 8000 do 7000 pred Kristusom in širjenje kmetijske tehnike do leta 2500 pr. Kr. Posebej obravnava prvi francoski učbenik prve mestne države v Mezopotamiji, izum pisave v Mezopotamiji, udomačitev domačih živali in delitev dela med posamezniki v družbi. Podrobno je obravnavano arheološko najdišče v Juri: *Chalain*. Obdelane so različne pisave: piktogrami, slikovni zapisi, hieroglifi, abeceda (feničanska, grška in latinska), opisano je Champollionovo odkritje hieroglifov.

Obravnavo začetkov človeške zgodovine postavlja prvi nemški učbenik v Afriko in omenja kot prednico ljudi *Lucy*, ki še ni bila človek, vendar tudi ni bila več opica. Torej naj bi predstavljala vmesno stopnjo med človekom in opico. Omenja se še ime vrste človekovega prednika: avstralopitek, temu sledita Homo erectus in Homo sapiens neandertalensis, kateremu pa je sledil sedanji človek Homo sapiens sapiens. Sledijo opisi življenja človekovih prednikov v različnih zgodovinskih obdobjih. Ena od podtem je posvečena obravnavi najdbe človeškega trupla v Alpah, imenovanega Ötzi. Obravnava prazgodovinskega obdobja je v prvem nemškem učbeniku podobna obravnavi v prvem Modrijanovem učbeniku. Oba učbenika obravnavata razvoj človeških prednikov in v obeh najdemo tudi povezavo z opicami. Povezava med ljudmi in opicami je navedena v prvem Modrijanovem učbeniku z razlago pojma avstralopitek (»*... pomeni "južna, človeku podobna opica"*«[26]). Drugi učbenik DZS se v razvoj vrst človekovih prednikov ne poglablja in daje večji poudarek na menjavo ledenih in medledenih dob v starejši kameni dobi. Posebno temo nameni prvi nemški učbenik obravnavi Keltov, ki jih v naslovu označi kot obrtnike, rokodelce in druide. Čas Keltov povezuje tudi s stripom o Asterixu in kot svetovno znane Kelte navede Asterixa, Obelixa in Miraculixa. Posebna tema je Keltom posvečena tudi v drugem učbeniku DZS.

Tako Modrijanov drugi učbenik, kakor tudi drugi učbenik DZS in prvi nemški učbenik so zasnovani bistveno drugače od prvega francoskega, saj prikazujejo obdobje do prvih visokih kultur preko različnih razvojnih faz človeka in zgodovinskih obdobij: starejša, mlajša kamena doba, dobe kovin. Medtem, ko je v prvem francoskem učbeniku poudarek na odkritju pisave in je kot center zgodnjega človeškega razvoja predstavljena Mezopotamija, pa je v obeh slovenskih in v prvem nemškem učbeniku poudarek na dogajanju v Evropi v tem obdobju. Prvi nemški učbenik vključuje dogajanje v Mezopotamiji v poglavje *Zgodnje visoke kulture*.

Zgodnje visoke kulture

Slovenska učbenika vključujeta vsebinski sklop *Zgodnje visoke kulture* (drugi učbenik DZS) oziroma *Najstarejše civilizacije* (drugi Modrijanov učbenik), kjer obravnavata razvoj starega Egipta in nekaterih drugih dežel starega sveta: Mezopotamije, Vzhodnega Sredozemlja, Indije, Kitajske, Amerike.

Prvi francoski učbenik pa kot zgodnjo visoko kulturo obravnava le antični Egipt v vsebinskem sklopu *Egipt: faraon, bogovi, ljudje*. V tem vsebinskem sklopu predstavi sistem faraonovega vladanja, kmečko življenje v starem Egiptu, bogove, Horusov tempelj v Edfouju, egipčanske predstave o posmrtnem življenju, piramide. Ostale zgodnje visoke kulture prvi francoski učbenik popolnoma izpušča.[27]

---

26 Simonič Mervic, Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 10.

27 Bartoli, Jacques idr. (2004), *Histoire-Géographie 6ème, Livre de l'élève*, Paris: Hatier.

Prvi nemški učbenik kot zgodnje visoke kulture obravnava predvsem egipčansko kulturo, ki jo podrobno obdela in predstavi elemente egipčanske kulture (koledar, šolstvo, pisava, piramide), način vladanja in življenja faraonov, življenje v egipčanski vasi Deir el-Medina, življenje žensk in otrok v Egiptu, egipčansko religijo. Ena tema predstavlja Mezopotamijo in njene kulturne dosežke v obdobju pred Kristusom. Predzadnja tema *Visoke kulture – ne samo na rekah* na kratko predstavi zgodnje visoke kulture v Aziji, Afriki in Evropi. Zadnja tema pa je namenjena obravnavi Tutankamonovega zaklada.[28]

Slovenska učbenika se od prvega nemškega in prvega francoskega razlikujeta v tem, da vključujeta tudi kratko predstavitev kultur Vzhodnega Sredozemlja, doline reke Ind, Kitajske. Sploh pa slovenska učbenika edina omenjata tudi zgodnje kulture Južne in Srednje Amerike, ki so v britanskem, francoskem in nemškem učbeniku popolnoma izpuščene. Obravnava zgodovine starega Egipta je v slovenskih učbenikih podobna kot v francoskem in nemškem: opis egipčanske države, egipčanske družbe, egipčanske znanosti, kulture in verovanja, vsakdanjega življenja. Tudi obseg, ki ga zavzema stari Egipt v obeh slovenskih učbenikih, je daleč večji od obsega predstavitve ostalih najstarejših civilizacij, v čemer sta slovenska učbenika podobna francoskemu in nemškemu.[29]

Antična Grčija

Obravnavi zgodnjih civilizacij, s poudarkom na egipčanski v vseh izbranih učbenikih sledi obravnava stare Grčije. Izjema je le prvi francoski učbenik, v katerem se med Egipt in Grčijo vriva poseben vsebinski sklop *Hebrejci: ljudstvo iz Biblije*. V njem je opisano življenje Hebrejcev v starem svetu na podlagi izsekov iz Biblije, njihovo življenje v Kanaanski deželi, hebrejski kralji, hebrejska religija, Jeruzalemski tempelj in zgodbe iz Biblije: *Nastanek sveta, Adam in Eva, Abrahamovo žrtvovanje, Samson in Dalila*.

Oba slovenska učbenika (drugi Modrijanov in drugi učbenik DZS) namenjata obravnavi antične Grčije en vsebinski sklop: *Stari Grki*. Prvi francoski učbenik namenja stari Grčiji tri vsebinske sklope: *Grški svet, Atene v 5. stoletju pr. Kr., Aleksander in njegov imperij*. Prvi nemški učbenik pa združuje stari grški in rimski svet v enem vsebinskem sklopu: *Grki in Rimljani*.

Drugi Modrijanov učbenik in drugi učbenik DZS začneta vsebinski sklop o starih Grkih z opisom kretsko-mikenske kulture, sledi opis grških polis, grške kolonizacije, mitologije, znanosti in kulture, atenske demokracije. Modrijanov drugi učbenik posebno temo namenja obravnavi vsakdanjega življenja starih Grkov. Oba učbenika obravnavata tudi antično Makedonijo, osvajanja Aleksandra Velikega in helenizem.

Prvi francoski učbenik opiše grško poselitev, nastanek polis, kar štiri strani namenja odlomkom iz Iliade in Odiseje. Posebej obdela grško religijo in celo poglavje namenja grškim mitom. Ena tema je posvečena olimpijskim igram. V temi o Atenah v 5. stol. pr. Kr. najdemo opis politične vloge Aten v Grčiji, atenskega mesta, demokratične ureditve atenske družbe, atenske akropole, partenona, atenskih praznovanj, atenske

28 Christoffer, Sven idr. (2004), *Zeitreise 1. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.

29 Simonič Mervic, Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan;
Janša-Zorn, Olga, Mihelič, Darja (2004), *Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke*, Ljubljana: DZS.

kulture in atenskega gledališča. Poseben vsebinski sklop je posvečen Aleksandru Makedonskemu. V njem najdemo poleg politične in vojaške zgodovine še podroben opis Aleksandrije. Aleksandriji je posvečena ena tema na dveh straneh prav tako kot v prvem nemškem učbeniku.

Prvi nemški učbenik obdela nastanek prvih polis, grško kolonizacijo v podtemi z naslovom: *»Kot žabe v mlaki.«* atensko demokracijo, življenje v Atenah in Šparti, na izsekih iz pisnih virov predstavi špartansko vzgojo dečkov in deklic, grške bogove in boginje, olimpijske igre, perzijske vojne. Tema o Aleksandru Makedonskem ima pomenljiv naslov *Aleksander – Veliki?* Posebna tema je namenjena opisu antične Aleksandrije in antične znanosti ter tehnike, kar je posebnost nemškega učbenika.

Posebnost prvega francoskega učbenika so poudarki na zgodovinskem razvoju Aten v 5. stoletju, obravnavi Odiseje, Iliade in drugih grških mitov, atenske akropole in pantenona. Zaradi poudarka na razvoju Aten je dogajanje v drugih polis zasenčeno. V drugih učbenikih (drugi Modrijanov, drugi učbenik DZS in prvi nemški učbenik) se obravnava Atene vzporedno s Šparto in drugimi polis. Posebnost obeh slovenskih učbenikov je obravnava kretsko-mikenske kulture. V prvem nemškem in prvem francoskem učbeniku te podteme ne najdemo, v francoskem ni ta kultura niti v besedilu omenjena. Za razliko od prvega francoskega učbenika namenjata oba slovenska učbenika in prvi nemški učbenik veliko pozornosti vsakdanjemu življenju starih Grkov. Prvi nemški učbenik in oba slovenska učbenika (drugi Modrijanov in drugi DZS) so si v vsebinski zasnovi tematike antične Grčije dokaj podobni. Edina večja razlika med njimi je v tem, da nemški obravnava v večji meri antično Aleksandrijo, slovenska pa to podtemo izpuščata in dodajata podtemo o kretsko-mikenski kulturi, ki je nemški učbenik nima.

Rimska država starega veka

Oba slovenska učbenika (drugi Modrijanov in drugi učbenik DZS) obdelata rimsko obdobje v enem vsebinskem sklopu. Prvi francoski učbenik namenja rimskemu antičnemu obdobju štiri teme, pri čemer je ena od teh tem v celoti namenjena obravnavi antičnega krščanstva. Prvi nemški učbenik namenja rimskemu obdobju polovico teme, ki pa po obsegu ne zaostaja za francoskimi štirimi (prva polovica je namenjena stari Grčiji).

Glavne razlike v obravnavi antične rimske zgodovine slovenskih in tujih učbenikov:[30]

- prvi nemški učbenik se veliko več kot ostali posveča politični zgodovini tega obdobja;
- prvi nemški učbenik in oba slovenska druga učbenika veliko pozornosti usmerita v obravnavo rimske družbe in vsakdanjega življenja različnih družbenih slojev;
- prvi francoski učbenik poudarjeno obravnava zgodovino antičnega krščanstva, česar ne najdemo niti v slovenskih niti v nemškem učbeniku; kar štiri strani francoskega učbenika so namenjene izsekom iz Nove zaveze, česar ne najdemo v nobenem od ostalih učbenikov;
- prvi francoski učbenik se v treh temah posveti obravnavi mesta Rima kot glavnega mesta imperija, zgradb v njem in romanizaciji v rimskih mestih, česar ne najdemo v nobenem od obravnavanih učbenikov;

30 Bartoli, Jacques idr. (2004), *Histoire-Géographie 6ème, Livre de l'élève*, Paris: Hatier; Christoffer, Sven idr. (2004), *Zeitreise 1. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag; Simonič Mervic, Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan; Janša-Zorn, Olga, Mihelič, Darja (2004), *Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke*, Ljubljana: DZS.

– posebna tema v prvem francoskem učbeniku je namenjena obravnavi zgodovine *Lyona* v tem obdobju; posebna tema v nemškem učbeniku je namenjena obravnavi antičnega mesta *Köln*; v slovenskih učbenikih pa najdemo temo *Naši kraji v času Rimljanov*[31] oz. *Rimska oblast na naših tleh*.[32]

Zgodovina okolja in religij

Prvi nemški učbenik vključuje poleg prazgodovine in antične zgodovine še vsebinski sklop z naslovom *Okolje ima zgodovino* in sklop *Judovstvo – krščanstvo – islam*.[33] Vsebinski sklop o okolju je posebnost prvega nemškega učbenika in česa podobnega ne najdemo niti v francoskem učbeniku, niti v slovenskih učbenikih. Vsebinski sklop o religijah pa najdemo tudi v francoskih učbenikih, vendar je koncept predstavitve in razporeditve malo drugačen. Medtem, ko prvi nemški učbenik obravnava judovstvo, krščanstvo in islam kot posebno temo na koncu antike, pa prvi francoski učbenik to vsebino razbije v tri sklope in vsako religijo predstavi posebej v svojem vsebinskem sklopu. Judovstvo sledi sklopu o starem Egiptu, krščanstvo se vrine med vsebinske sklope o antičnem Rimu, islam pa je obravnavan takoj za bizantinskim imperijem.

Prvi nemški učbenik v vsebinskem sklopu o zgodovini okolja opisuje najprej življenje in okolje na zemlji pred človekom in prikazuje spremembe, ki so se zgodile, ko je človek začel posegati v naravo. Obravnava tudi nastanek puščav na zemlji, uničevanje narave in izkoriščanje naravnih dobrin v prazgodovinskem in antičnem obdobju, odnos ljudi do osebne higiene in uporaba vode v antiki, odnos ljudi do živali v starem veku in načine onesnaževanja okolja danes, ter nevarnosti, ki jih prinašajo s sabo. Pokaže pa tudi konkretne načine za reševanje problema varovanja okolja in navaja kontaktne naslove organizacij, ki se v Nemčiji ukvarjajo z varovanjem okolja.

Zgodovino religij podaja prvi nemški učbenik preko potovanja skozi različna zgodovinska obdobja, ki so bila zaznamovana z njimi. Najprej opiše nastanek judovske religije, vrste religioznih praks v tej religiji, judovsko diasporo, potem pa preide na začetek krščanstva in opiše preganjanja kristjanov, življenje v samostanih, ter nadaljuje z nastankom islama, širjenjem religije v 7. in 8. stoletju, opisom islamske kulture in Španije v času ko je bila muslimanska. Vsebinski sklop se nadaljuje z opisom bojev za investituro v Evropi, križarskih vojn, turških vpadov na Balkan, življenja Judov v srednjem veku, preganjanja Judov, cerkveno shizmo, reformacijo. Na koncu pa še v treh temah obdela prakticiranje judovske, krščanske in muslimanske religije v Nemčiji danes.

Zgodovina srednjega veka

Slovenska učbenika založbe Modrijan in DZS obdelata srednji vek v isti knjigi kot prazgodovino in stari vek. Drugi Modrijanov učbenik obdela srednjeveško obdobje v treh vsebinskih sklopih: *Srednji vek, Naši predniki v srednjem veku, Južni Slovani in turško prodiranje v Evropo*.[34] Drugi učbenik DZS pa deli vsebine v šest vsebinskih sklopov: *Srednji vek, Zgodnji srednji vek, Visoki srednji vek, Pozni srednji vek,*

31 Simonič Mervic, Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 76.

32 Janša-Zorn, Olga, Mihelič, Darja (2004), *Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 103.

33 Christoffer, Sven idr. (2004), *Zeitreise 1. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.

34 Simonič Mervic, Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan.

Evropejci in njihovo življenje v srednjem veku; Vzhodne Alpe, Panonija in Balkan v srednjem veku.[35]

Prvi britanski učbenik se z izjemo prvega vsebinskega sklopa, ki se ukvarja z zgodovinsko znanostjo in metodologijo, v celoti posveča zgodovini srednjega veka.[36] Učbenik se deli v šest vsebinskih sklopov, od katerih so štirje namenjeni britanski in predvsem angleški srednjeveški zgodovini (*Kako so srednjeveški monarhi vzpostavljali nadzor?, Kako težko je bilo življenje za srednjeveške ljudi v mestih in na vasi?, Kako je srednjeveška cerkev vplivala na človeška življenja?, Elizabeta I – kako uspešno je reševala probleme v času svojega vladanja?*), zadnji vsebinski sklop je namenjen razvoju islamskih držav v času od leta 600 do 1600 po Kr., prvi vsebinski sklop pa se posveča zgodovinski znanosti.

Prvi britanski učbenik zastavlja vsebinske sklope že s poimenovanjem izrazito problemsko, saj so vsi naslovi štirih vsebinskih sklopov v bistvu vprašanja. Prvi vsebinski sklop išče odgovore na vprašanje o tem, kako so srednjeveški vladarji vladali in obvladovali prebivalstvo. Kot prvi vladar je predstavljen Viljem Normanski in učbenik išče odgovor na vprašanje, kako je bilo možno, da je tujec zavladal angleškemu prebivalstvu. Celotna tema je zastavljena tako, da razloži, kako se je lahko zgodilo, da je Angliji zavladal tujec. Tudi vloga gradov je razložena tako, da odgovarja na vprašanje o načinu vladanja, prav tako Domesday Book, način kontrole baronov, kontrole Walesa, Škotske in Irske, uporaba zakonov za vzpostavljanje kontrole, vmešavanje cerkve v vladanje in čas, ko so monarhi izgubili oblast. Zadnja tema se sprašuje o vlogi žensk v srednjeveški družbi in o njihovem vplivu na vladanje. Drugi vsebinski sklop se posveča vsakdanjemu življenju in britanski družbi v srednjem veku ter kmečkim uporom. Sledi vsebinski sklop, ki se posveča vpletanju srednjeveške cerkve v britansko srednjeveško družbo, življenju meniških redov, preganjanju Judov, reformaciji. Poseben vsebinski sklop je namenjen obravnavi časa, ko je vladala Elizabeta I. V tem sklopu najdemo tudi temo, ki prikaže religiozne spremembe v Evropi v tem času, predvsem pa veliko politične zgodovine. Zadnji vsebinski sklop prikaže islamski svet v srednjem veku.

Drugi francoski učbenik v eni knjigi obdela srednji in novi vek. Srednji vek se deli v več vsebinskih sklopov: *Bizantinski imperij, Muslimanski svet, Karolinški imperij, Cerkev na Zahodu, Razmah in kriza Zahoda, Francosko kraljestvo.*[37] V nemškem učbeniku so za srednji vek problematizirani predvsem problemi treh svetovnih religij: judovske, krščanske in islama.

Glavna razlika med izbranimi slovenskimi in tujimi učbeniki je v poudarkih, ki jih dajejo zgodovini religij. Zgodovina krščanstva, judovstva in islama v izbranih tujih učbenikih dosti bolj izstopa kot to velja za slovenske učbenike. V izbranih tujih učbenikih so predstavljeni tako nekateri dogodki, kakor kultura, religiozne prakse in način razmišljanja, ki se navezuje na religije.

Oba slovenska učbenika (drugi Modrijanov in drugi DZS) začenjata srednji vek s preseljevanjem ljudstev. Ta preseljevanja niso omenjena v nobenem od izbranih tujih učbenikov. Se pa slovenska učbenika v večji meri kot tuji učbeniki posvečata srednjeveški družbi in vsakdanjemu življenju v tem obdobju. Od vseh učbenikov v največji meri izstopa prvi britanski s svojimi originalno zastavljenimi vsebinskimi sklopi, ki učence silijo v kritično razmišljanje in iskanje odgovorov na vprašanja. Učbenik daje učencem občutek, da so detektivi, ki se potikajo po zgodovini, da bi našli odgovore, ki so uporabni tudi za življenje.

35 Janša-Zorn, Olga, Mihelič, Darja (2004). *Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke*. Ljubljana: DZS.

36 Kidd, Judith, Rees, Rosemary, Tudor, Ruth (2000). *Life in Medieval Times*, London: Heinemann.

37 Doublet, Frédéric, Casa, Michel (2001). *Histoire-géographie 5e*, Paris: Magnard.

Zgodovina novega veka

Zgodovino novega veka obravnavata slovenska učbenika, nemški in francoski v eni knjigi, britanska učbenika pa se v dveh knjigah posvetita temu obdobju.

Britanska učbenika za novoveško obdobje sta oba večinoma usmerjena v britansko zgodovino, pri čemer se prvi omejuje na čas od leta 1500 do 1750, drugi pa na čas od leta 1750 do leta 1900.[38] Gre za drugi in tretji britanski učbenik. Vsebinski sklopi v obeh učbenikih so: *Elizabeta I. in njeni problemi, Charles I in Oliver Cromwell, Koliko so se jakobiti približali uspehu, Podobe časa, Vse se spreminja: industrijska revolucija, Imperij, v katerem sonce nikoli ne zaide, Življenje srednjega razreda, Boj za volilno pravico.* Prvi sklop, ki se nanaša na Elizabeto I., je zanimivo in izvirno zastavljen. Najprej je predstavljena Evropa, kot jo je videla Elizabeta, ko je postala kraljica. Preko zemljevida so podani glavni zunanjepolitični problemi, s katerimi se je morala soočiti mlada kraljica. Naslednja tema se sprašuje, kaj naj bi Elizabeta storila najprej, ko je prevzela vladarsko krono. Sledi tema z naslovom *Na lovu za soprogom?*, nato najdemo temo, ki se navezuje na prikaz religij v Britaniji: *Zakaj je šlo pri religiji za življenje ali smrt?* Večina naslovov tem je zastavljenih v obliki vprašanj in se nanašajo na probleme, s katerimi se je srečevala kraljica Elizabeta v času svojega vladanja. Ena od tem je še posebno izvirna: *Kako je Elizabeta ravnala z revnimi in berači?* Zadnja tema je zastavljena v obliki miselnega vzorca in kritično vrednoti in sintetizira odgovor na vprašanje *Kako uspešno je Elizabeta reševala probleme, s katerimi se je srečevala v času svojega vladanja?* Tudi naslednji vsebinski sklop se v posebnem poglavju sprašuje, kako so vladali uspešni vladarji v času kralja Charlesa I. Sledijo teme, ki se nanašajo na politično in vojaško zgodovino. Zanimiva je tema z naslovom: *Zakaj zgodovinarji in filmski režiserji prikažejo isto zgodbo drugače?* Izzivalen naslov ima tema *Ali je bil Oliver Cromwell »vojni kriminalec«?* Vsebinski sklop *Podobe časa* se ukvarja z umetniškimi upodobitvami Elizabete I. in s tem, kaj lahko iz njih razberemo. Na koncu pa so še podobe drugih velikih osebnosti iz obravnavanega časa. Drugi britanski učbenik obravnava problematiko industrializacije v Britaniji. Zanimivi sta temi, ki se sprašujeta ali je suženjstvo financiralo industrijsko revolucijo in ali je vodila industrijska revolucija v višji življenjski standard. Sledi vsebinski sklop, ki obravnava rast britanskega imperija in poseben sklop o bojih za volilno pravico v Britaniji. Britanska zgodovina je predvsem zgodovina Anglije, medtem ko se preteklost Škotske in Irske opisuje samo, ko gre za upore konec 17. stoletja in v 18. stoletju. Zgodovina Evrope je predstavljena le preko zemljevida, na katerem so kratke informacije o dogajanju v tem delu sveta. Zgodovina britanskih kolonij pa je obravnavana kratko v okviru vsebinskega sklopa o britanskem imperiju.

Zgodovina novega veka je obravnavana v dveh francoskih učbenikih (drugi in tretji francoski učbenik) – en del je v prvem francoskem učbeniku, ki obravnava srednji vek. Gre za vsebinske sklope: *Evropa in odkritje sveta, Humanizem, renesansa in reformacija*, ostale vsebine pa vključuje drugi francoski učbenik. Drugi francoski učbenik pojmuje za novoveško obdobje čas od 17. stoletja naprej. Vsebinski sklopi so: *Moderna Evropa, Absolutistična monarhija v Franciji, Remiza zaradi absolutizma, Revolucija in imperij, Spremembe v Evropi, Doba industrializacije, Nova družba, Kulturne spremembe, Nacionalna in liberalna gibanja, Delitev sveta, Francija od 1815 do 1914.*[39]

Novi vek je obravnavan v dveh nemških učbenikih (drugi in tretji nemški učbenik). Vsebinski sklopi so: *Evropska odkritja in osvajanja, Reformacija, Vladarji, države in*

38 Wrenn, Andrew (2002), *Presenting the Past. Britain 1500–1750*, London: Collins; Grey, Paul, Little, Rosemarie (2002), *Presenting the Past. Britain 1750–1900*, London: Collins.

39 Carol, Anne idr. (2002), *Histoire-géographie 4ème, Livre de l'élève*, Paris: Hatier.

podložniki: absolutizem v Evropi, Revolucija v Novem in Starem svetu,[40] *Boj za edinost in svobodo, Industrializacija in socialno vprašanje, Gospodarstvo, država in družba v nemškem cesarstvu.*[41]

Za primerjavo podajam še vsebinske sklope iz slovenskega tretjega učbenika DZS: *Odkritja čezmorskih dežel, Humanizem in renesansa, Reformacija v Evropi in na Slovenskem, Kmečki upori, Gospodarski razvoj v Evropi od 16. do 18. stoletja, Absolutizem in razsvetljenstvo, Evropa in svet na prehodu v 19. stoletje, Evropa in Slovenci 1815–1848, Leto 1848 v Evropi in na Slovenskem.*[42]

Vsebinska primerjava tematske zasnove kaže, da so si izbrani slovenski, francoski in nemški učbeniki dokaj podobni v obravnavi novoveške zgodovine. Vsi se osredotočajo na dogajanje v Evropi, ki so ga zaznamovala nova geografska odkritja, humanizem in renesansa, reformacija, absolutizem ter industrializacija. Poleg politične zgodovine se vsi ti učbeniki posvečajo še socialni in gospodarski zgodovini ter nacionalni zgodovini. Odstopajo pa britanski učbeniki, ki se osredotočajo na dogajanje v Angliji in v katerih so teme izrazito problemsko zasnovane in nudijo originalen pogled na posamezna historična dogajanja ter popolnoma drugačno perspektivo pojmovanja družbenih pojavov, kot je značilna za vse ostale učbenike, ki so mnogo manj originalni in domiselni.

Zgodovina 20. stoletja

Četrti učbenik Modrijana obravnava 20. stoletje v osmih vsebinskih sklopih, od katerih so štirje namenjeni obči oziroma svetovni in štirje nacionalni zgodovini. Prva dva vsebinska sklopa obravnavata prvo svetovno vojno, naslednja dva čas med obema vojnama, sledita dva vsebinska sklopa o drugi svetovni vojni, zadnja dva vsebinska sklopa pa obravnavata čas po drugi svetovni vojni in sodobnost. Gre za zelo pregleden razpored vsebinskih sklopov, ki sistematično izmenjava obravnavo obče in nacionalne zgodovine. Četrti učbenik DZS je v tem smislu podobno zastavljen. 20. stoletje obravnava v sedmih vsebinskih sklopih, ki so po vsebini in času, ki ga obravnavajo, identični s tistimi v Modrijanovem učbeniku, le da Modrijanov četrti učbenik izpušča vsebinski sklop o Slovencih med prvo svetovno vojno in te vsebine obravnava le v obliki teme znotraj vsebinskega sklopa, ki se nanaša na prvo svetovno vojno v celoti.

Četrti britanski učbenik prikaže obdobje 20. stoletja v štirih vsebinskih sklopih: *Vroča vojna, hladna vojna, Holokavst, Medicina v 20. stoletju, Severna Irska: zakaj je bilo tako težko doseči mir?* V prvem sklopu prikaže učbenik dogajanje v 20. stoletju skozi očala vojn, ki so ga zaznamovale: prva in druga svetovna vojna, hladna vojna, vojna v Vietnamu, hladna vojna v Aziji – Afganistan, vojna zvezd, konflikti v 90-ih. V vseh poglavjih gre predvsem za predstavitev vojaške in politične zgodovine. Drugi vsebinski sklop z naslovom *Holokavst* se na začetku sprašuje o človekovih pravicah skozi zgodovino, sledi opis dogajanja v nacistični Nemčiji, ki se nanaša na sistematično uničevanje Judov, prikazani pa so tudi nekateri načini upora nacističnemu početju. Na koncu najdemo tri zanimive teme: *Kako se je lahko holokavst zgodil?, Ali je to konec?, Kaj bi ti naredil?* Gre za tri problemsko naravnana vprašanja, ki zahtevajo kritično razmišljanje od učencev in jih usmerjajo v prepoznavanje podobnih teženj v sodobnem svetu. Tretji vsebinski sklop se usmerja v prikaz razvoja na medicinskem

40 Flues, Heiner idr. (2001), *Zeitreise 2. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.

41 Epkenhans, Michael idr. (2004), *Zeitreise 3. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.

42 Cvirn, Janez, Hriberšek Balkovec, Elizabeta, Studen, Andrej (2004), *Novi vek. Zgodovina za 8. razred devetletke*, Ljubljana: DZS.

področju v 20. stoletju. Prikazuje vpliv medicine na vsakdanje življenje, na način gradnje stanovanjskih hiš, razširjanje zdravstvenega varstva na različne socialne skupine, perspektive zdravstvenega varstva in zdravstvenih problemov. Na koncu najdemo še zanimiva etična vprašanja, s katerimi se sooča medicina danes (kloniranje, transplantacija obraza, zamrzovanje človeških teles po smrti, podaljševanje človekovega življenja z napravami, kozmetična kirurgija). Zadnji vsebinski sklop se posveča zgodovini irsko-britanskega spora glede usode Severne Irske. Razlaga zgodovinske vzroke, ki so pripeljali v konfliktno situacijo in nasilje, ki je spremljalo različne interese na tem delu sveta.

Četrti francoski učbenik obravnava sodobno zgodovino in se loči od ostalih treh izbranih francoskih učbenikov po načinu prepletanja zgodovinskih in geografskih vsebin. V prvih treh francoskih učbenikih najdemo zgodovinske vsebine v prvi polovici knjige, geografske pa v drugi polovici. Četrti učbenik pa je zasnovan tako, da se poleg vsebinskega sklopa, ki je izključno zgodovinski, pojavita še dva tematska sklopa, v katerih se zgodovinske vsebine prepletajo z geografskimi. Poleg tega najdemo še sklop, ki je popolnoma geografski. Prvi zgodovinski sklop obravnava prvo svetovno vojno, Stalinovo Sovjetsko zvezo, Nemčijo in Francijo v 30-ih letih, drugo svetovno vojno. Drugi vsebinski sklop najprej podaja vsebine hladne vojne, sledi geografski sklop o politični sliki sodobnega sveta, naslednji sklop obravnava spremembe v svetu od leta 1945 do danes (ekonomske, kulturne, družbene), sledi pa geografski sklop, ki se ukvarja s problemom neenakosti v svetu in razkorakom med bogatimi in revnimi. Drugi mešani sklop pa najprej podaja zgodovino Francije od 1945 do sodobnosti, temu pa sledita še dva geografska sklopa, ki obravnavata francosko gospodarstvo ter vlogo Francije v svetu.

Zgodovina prve svetovne vojne in socializma v Rusiji je vključena v tretji nemški učbenik, četrti pa vključuje naslednje vsebinske sklope: *Weimarska republika – Nemci in njihova prva demokracija, Diktatura – II. svetovna vojna – množični poboj, Konflikti in prizadevanja za mir v svetu od leta 1945, Nemci in njihova država – razvoj od 1945, Evropa na poti k enosti.*[43]

Podobno kot v četrtem nemškem učbeniku se tudi v obeh slovenskih (četrti Modrijanov in četrti DZS) svetovna zgodovina 20. stoletja prepleta z nacionalno zgodovino tega časa. Četrti nemški učbenik se razlikuje od vseh ostalih izbranih učbenikov po tem, da edini vključuje vsebinski sklop, ki se nanaša na Evropo. V tem sklopu prikaže skupne korenine evropske kulture v antiki, shizmo v srednjem veku, nastanek nacionalnih držav, leto 1945 v Evropi in nastajanje evropske skupnosti po njem, evropske države v socializmu in po njegovem padcu, organiziranost in življenje v Evropski uniji. Podobne predstavitve ne najdemo v nobenem od ostalih obravnavanih učbenikov. Četrti učbenik DZS se zaključi s slovensko osamosvojitvijo, četrti Modrijanov pa omenja še dogajanje do leta 1996. Dogajanje do leta 2003, ko sta bila učbenika izdana, je iz obeh učbenikov popolnoma izpuščeno. Tuji izbrani učbeniki obravnavajo tudi dogodke, ki so se zgodili še v letu 2002 in so v tem smislu bolj ažurni kot slovenska učbenika.

Četrti britanski učbenik izstopa po svoji problemski zasnovi in po strukturi vsebinskih sklopov, pri čemer je še najbolj univerzalen vsebinski sklop, ki obravnava zgodovino medicine in zdravstvenega varstva v 20. stoletju. Tudi vsebinski sklop, ki se posveča holokavstu, je domiseln in ga kot takega ne najdemo v nobenem drugem učbeniku. Oba sklopa odražata vrednote, ki jih zastopa britanski učbenik: zdravje, zdravstveno varstvo za vse ljudi, spoštovanje človeškega življenja. Posebna obravnava holokavsta odraža pojmovanje, po katerem je holokavst edinstven pojav, ker je sproduciral celo industrijo množičnega uničevanja ljudi. Hkrati pa je holokavst fenomen tudi zaradi obsesije, ki ga je spremljala

43 Flues, Heiner idr. (2004), *Zeitreise 4. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.

in ki lahko postane sodoben fenomen. Zaradi teh razlogov je holokavst dobil posebno mesto v britanskem učbeniku. S poglobitvijo v pojav sam in v razkrivanje zgodovinske resničnosti skuša učbenik prispevati, da se taki pojavi v bodoče ne bi ponovili.

Četrti francoski učbenik se od drugih razlikuje po tem, da nekatere zgodovinske teme prepleta z geografskimi, sicer pa podobno kot četrti Modrijanov, četrti DZS in četrti nemški vsebuje svetovno zgodovino 20. stoletja, ki jo dopolnjuje z nacionalno zgodovino tega časa.

Primerjava vsebinskih sklopov izbranih učbenikov zgodovine

Posebnosti, ki jih najdemo le v nekaterih učbenikih:

- Slovenska učbenika za šesti razred (prvi Modrijanov in prvi DZS) sta zasnovana na poseben način, kakršnega ne najdemo v nobenem od tujih učbenikov zgodovine. Slovenska učbenika predstavljata nekakšno vez med predmetom spoznavanje družbe in predmetom zgodovina. Gre za spoznavanje z zgodovinskimi metodami, večjimi družbenimi, gospodarskimi in kulturnimi spremembami v preteklosti in za spoznavanje etnografskega izročila.
- Britanski učbeniki popolnoma izpuščajo prazgodovino in antično obdobje.
- Prvi nemški učbenik vključuje vsebinski sklop o zgodovini okolja, ki je izrazito ekološko zasnovan v smislu poudarjanja pomena okolja za človeštvo.
- Britanski učbeniki vključujejo največ vsebinskih sklopov, ki obravnavajo nacionalno zgodovino novega veka.
- Četrti britanski učbenik vključuje problematiko holokavsta v obliki posebnega vsebinskega sklopa, s čimer ji daje poseben pomen.
- Četrti britanski učbenik posveti celoten vsebinski sklop zgodovini medicine v 20. stoletju in v zvezi s tem odpira mnoga aktualna in pereča družbena ter etična vprašanja. Podobnega prikaza medicine ne zasledimo v nobenem od preostalih učbenikov.

Skupne značilnosti vsebinskih sklopov v učbenikih:

- Izbrani slovenski, francoski in nemški učbeniki dajejo v obravnavi antičnega obdobja poudarek egipčanski, starogrški in rimski antični civilizaciji in kulturi.
- Tako slovenski kot nemški učbeniki opisujejo prazgodovinsko obdobje in napeljujejo na ugotovitev, da so opice človekovi daljni predniki, čeprav ta ugotovitev še ni znanstveno dokazana.
- Tako britanski kot tudi francoski in nemški učbeniki posebej poudarjajo zgodovino religij. V slovenskih učbenikih je zgodovina verstev obrobnega pomena.
- Vsi izbrani tuji učbeniki poudarjajo problematiko holokavsta oziroma genocida nad Judi in jo izkoristijo za vzgojno vplivanje na učence tudi z ugotavljanjem desnih ekstremizmov v sodobnosti. Izbrani slovenski učbeniki holokavst le omenjajo in te tematike v nobenem smislu ne izpostavljajo.

Glavni pomanjkljivosti izbranih slovenskih učbenikov sta v tem, da premalo izpostavljajo zgodovino religij in zgodovino holokavsta. Posebnost tematske zasnove slovenskega učbenika za šesti razred (prvi Modrijanov in prvi učbenik DZS), pa je lahko tudi prednost, saj upošteva postopen razvoj miselnih sposobnosti učencev in podaja predvsem vsebine, ki jih tudi mlajši učenci zlahka usvojijo. Zahtevnejše vsebine zlasti politične zgodovine so na tak način prihranjene za višje razrede osnovne šole, v katerih so učenci že v večji meri podkovani v znanju in sposobnostih.

4. PRIKAZ IN PRIMERJAVA POSAMEZNIH VSEBIN

Poleg obravnave tematske zasnove izbranih učbenikov, me je zanimalo tudi, kako učbeniki v osrednjem učbeniškem besedilu prikažejo posamezne zgodovinske probleme. Izbrala sem nekaj tem, ki jih je bilo moč primerjati v vseh izbranih učbenikih, torej tako v slovenskih, kakor tudi v tujih. Izbrala sem vsebine obče zgodovine 20. stoletja, ki so prikazane v vseh učbenikih, torej v obeh slovenskih (četrti učbenik založbe Modrijan in četrti učbenik DZS), v četrtem britanskem, četrtem francoskem in četrtem nemškem. Izbrani britanski učbeniki se za starejša obdobja v glavnem osredotočajo na nacionalno zgodovino, zaradi česar je primerjava za ta obdobja otežkočena oziroma je možna le za preostale učbenike. Prav zaradi tega sem se pri primerjavi osredotočila na vsebine, ki se nanašajo na 20. stoletje, saj omogočajo celovito primerjavo. Med vsebinami, ki sem jih primerjala, prevladujejo vsebine politične zgodovine (prva svetovna vojna, totalitarizem, druga svetovna vojna), da pa se ne bi omejevala le na politično zgodovino, sem raziskala tudi, kako je prikazana vloga žensk v izbranih učbenikih zgodovine v vseh zgodovinskih obdobjih.

Prva svetovna vojna

Četrti Modrijanov učbenik obravnava prvo svetovno vojno v vsebinskem sklopu, ki je posvečen izključno obči zgodovini prve svetovne vojne. Dogajanje na Slovenskem v tem času je obravnavano v drugem vsebinskem sklopu, torej posebej. V primerjavi s prikazi, ki jih najdemo v britanskem, francoskem in nemškem učbeniku, v katerih se obča zgodovina tega obdobja prepleta z nacionalno oziroma obratno, gre v Modrijanovem učbeniku za poseben prijem, ki mu omogoča bolj objektivno predstavitev vojnega obdobja. Vojskovanje je predstavljeno preko prikaza dogajanja na balkanskem bojišču, zahodni, vzhodni in jugozahodni fronti ter pomorske vojne. Gre torej za sistematičen pregled bojevanja v Evropi. Za razliko od britanskega in nemškega učbenika oba slovenska učbenika (Modrijanov in DZS) obdelata oktobrsko revolucijo v Rusiji v okviru problematike prve svetovne vojne, podobno kot francoski učbenik. Četrti učbenik DZS prepleta dogajanje na Slovenskem v času prve svetovne vojne z dogajanjem v Evropi. Oba slovenska učbenika sta bolj objektivna pri prikazu dogajanj v Evropi v času prve svetovne vojne kot tuji učbeniki, vendar to ne velja za opis sarajevskega atentata. Medtem, ko francoski in nemški učbenik jasno zapišeta, da je bil atentator srbski nacionalist oziroma aktivist, pa omenja Modrijanov učbenik le *skupino mladincev Mlade Bosne*. Opis te organizacije je v tem učbeniku takšen: »*V Bosni in Hercegovini je takrat delovalo društvo z imenom Mlada Bosna. Njegove nacionalno-revolucionarne dejavnosti srbska vlada, ki se je zavedala izčrpanosti države po balkanskih vojnah, ni izdatno podpirala. Večjo podporo je imelo v različnih srbskih domoljubnih organizacijah, na primer v narodni obrambi (Narodni odbrani) in skrivnem častniškem združenju Združitev ali smrt (Ujedinjenje ili smrt).*«[44] Gre za zelo podrobno razlago, kakršne ne najdemo v nobenem tujem učbeniku. Hkrati pa nikjer ne piše direktno, da je šlo pravzaprav za srbsko nacionalistično organizacijo. Francoski in nemški učbenik v primerjavi z Modrijanovim na hitro opravita s poimenovanjem atentatorja kot srbskega nacionalista oziroma aktivista, medtem ko britanski atentata sploh ne omenja. Učbenik DZS je glede značaja organizacije Mlada Bosna bolj jasen in omenja, da so Franca Ferdinanda »*ubili pripadniki tajne nacionalistične organizacije Mlada Bosna. Ta skupina se je s skrivno podporo Srbije borila za združitev Srbov iz Avstro-Ogrske s Kraljevino Srbijo.*«[45]

44 Kern, Ana Nuša, Nećak, Dušan, Repe, Božo (2003), *Naše stoletje. Zgodovina za 8. razred osnovne šole. Zgodovina za 9. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 11.

45 Dolenc, Ervin, Gabrič, Aleš, Rode, Marjan (2003), 20. stoletje. *Zgodovina za 8. razred osemletke in*

Četrti britanski učbenik podaja problematiko prve svetovne vojne v okviru vsebinskega sklopa *Vroča vojna, hladna vojna*. Na začetku se učbenik sprašuje, zakaj študirati vojne in ugotavlja skupne značilnosti vojn v 20. stoletju. Sledi tema, ki skuša selekcionirati dogodke na tiste, ki so šokantni, na tiste, ki so pomembni za sodobnike in na tiste, ki so spremenili tok zgodovine. Kot primer za dogodek, ki ustreza vsem trem kriterijem je navedena eksplozija atomske bombe v Hirošimi in Nagasakiju leta 1945. Naslednja tema se sprašuje, kako zgodovinarji organizirajo preteklost. Prikazan je razvoj vojaške tehnologije in razvoj propagande v 20. stoletju. Iz njega morajo učenci razbrati dogodke, ki so povzročili velike spremembe v zgodovini, pojave, ki so izginili iz zgodovine, pojave, ki so se razvijali postopno in pojave, ki se daljše obdobje niso spreminjali in so ohranjali kontinuiteto. Kot dogajanje, ki je nakazovalo konflikt v času prve svetovne vojne, je prikazana burska vojna na poseben način. V sredini obeh strani, ki ju bralec hkrati gleda, najdemo britanskega majorja Bradburyja. Iz njegovih ust vodijo oblački, v katerih so podane informacije o burski vojni, kot bi jih govoril major. Kot uvod v prvo svetovno vojno je prikazana velika karta Evrope v letu 1914 in na njej primerjava moči, s katerimi so razpolagale evropske države, ko so vstopile v vojno. V kotu je slikovno predstavljen tudi Schlieffnov plan. Naslednja tema je posvečena nemškemu napadu na Francijo. Sarajevski atentat se nikjer ne omenja. Sledijo teme o ustalitvi front in dogajanju na bojišču. Ena od tem se ukvarja z vprašanjem, kako je prva svetovna vojna vključila množico ljudi. Tema je opisana z britanskega zornega kota in v njej so predstavljeni posamezniki, ki so odklanjali bojevanje ter spreminjanje odnosa britanskega javnega mnenja do vojne v času od leta 1914 do leta 1918. V zadnjih dveh temah so obravnavane posledice vojne: človeške žrtve, finančne izgube, nove meje v Evropi, porast moči ZDA in njihovo izoblikovanje v velesilo.

Prvo svetovno vojno obdela četrti francoski učbenik v vsebinskem sklopu z naslovom *Velika vojna 1914–1918*. Na uvodnih dveh straneh najdemo fotografijo s fronte, ki prikazuje francoske vojake v napadu in v ospredju je eden od njih zadet od puške. Učenci naj bi ob tej sliki razmislili, kako se manifestirajo grozote vojne. Sledita dva spomenika padlim v prvi svetovni vojni z vprašanji o tem, kako izražamo spomin na žrtve vojne. Prva tema predstavlja politično karto Evrope v letu 1914, glavne politične probleme v Evropi, sistem zavezništev in atentat v Sarajevu. Atentat v Sarajevu je po pisanju učbenika izvedel *srbski aktivist (un activiste serbe)*. Glavni cilj Avstro-Ogrske pa je bil *poraziti srbski nacionalizem*.[46] Naslednja tema opiše, kako je uspelo zaveznikom v štirih letih zmagati oziroma na kratko poda dogajanje v letih vojne. Sledita dve strani kartografskega materiala na temo prve svetovne vojne. Naslednji dve strani podajata spominska pričevanja bojevnikov na fronti. Tema *Totalna vojna* prikazuje, kako je vojna prizadela zaledje. Zadnja tema pa prikaže rezultate vojne: človeške žrtve, ruševine, mirovne konference, *pacifizem*. Sledi karta Evrope v 20-ih letih, nato pa tema o revoluciji v Rusiji in posebna tema o barbarstvu vojne.

Nemška predstavitev prve svetovne vojne se razlikuje od britanske in francoske. Tretji nemški učbenik predstavlja problematiko prve svetovne vojne v okviru vsebinskega sklopa *Imperializem in prva svetovna vojna*. Ta vsebinski sklop najprej opiše, kako so si evropske države delile svet, zakaj so si želele kolonij, opisano je izkoriščevalsko vedenje Francije in Britanije do kolonij, kolonialni interesi na Kitajskem v 19. in začetku 20. stoletja, posledice imperializma oziroma imperialnega izkoriščanja na primeru Afrike in še posebej zahodne Afrike, prikaz nemškega cesarstva kot kolonialne sile, prizadevanja Nemčije, da postane velesila, dogajanje na Balkanu pred prvo svetovno vojno. Tema, ki opisuje sarajevski atentat, se imenuje *Julijska kriza*. Atentat je po pisanju učbenika zagrešil *srbski nacionalist*

9. razred devetletke, Ljubljana: DZS.

46 Bernier, Michel, Champigny, Danielle, Loubes, Olivier (2003), *Histoire-géographie 3e, Livre de l'élève*, Paris: Nathan, str. 17.

(ein serbischer Nationalist).[47] Posebna tema je namenjena opisu pacifističnega gibanja in mirovnim prizadevanjem posameznikov pred prvo svetovno vojno. Sledi opis vojne. Začetek vojne je prikazan kot milijoni vojakov, ki na francoski in nemški strani korakajo v vojno. O Schlieffnovem planu, ki ima v britanskem učbeniku glavno vlogo, ni v nemškem ne duha ne sluha. Tretji nemški učbenik je potrebno pazljivo prebrati, da ugotovimo, kdo je bil v prvi svetovni vojni pravzaprav napadalec, medtem ko britanski učbenik kričeče kaže na nemško krivdo za vojno prav z izpostavljanjem Schlieffnovega vojnega načrta. Sledi tema o vstopu ZDA v vojno z naslovom *ZDA odločijo evropsko vojno.* Kot posledice vojne so v posebni temi navedene številne človeške žrtve, sprememba družbenega položaja žensk zaradi vključevanja v industrijo, revolucionarne težnje po novem družbenem redu. Posebna tema je posvečena dogajanju v Verdunu. Sledi obravnava spomenikov žrtvam prve svetovne vojne.

Zgodovina prve svetovne vojne je v tujih učbenikih prikazana skozi očala nacionalne zgodovine prve svetovne vojne. Razlike v prikazih so predvsem v poudarkih, zaradi katerih si na podlagi različnih učbenikov lahko ustvarimo dokaj različno sliko o prvi svetovni vojni. Nemški učbenik se poglobljeno loti predstavitve imperializma in kolonializma evropskih držav pred svetovno vojno, kot da bi s tem hotel dokazati, da je bila res krivična razdelitev kolonialne pogače vzrok za prvo svetovno vojno. Pri tem je potrebno upoštevati, da so v tekstu grajane tudi kolonialne težnje cesarske Nemčije in ne samo kolonialno ravnanje Britanije ter Francije. Britanski učbenik izpostavi Schlieffnov vojni načrt in prikaz nemškega napada na Francijo in na ta način daje jasno vedeti, da je bila Nemčija v tej vojni napadalka. Vloga ostalih članic centralnih sil je zanemarjena. Francoski učbenik je bolj nevtralen. Problem kolonializma opiše že učbenik za tretji razred sekundarne šole, tako da učbenik za četrti razred začne z začetkom same vojne brez podrobne obravnave razlogov zanjo. Fronte v Evropi so prikazane na karti, niso pa opisane v tekstu, kot to velja za slovenska učbenika. Slovenska učbenika podrobno opisujeta dogajanje na frontah in v celoti gledano navedeta veliko podatkov. V podatkih je najbolj skop britanski učbenik.

Totalitarizem

Slovenski četrti učbenik DZS vključuje dve temi o totalitarizmu: *Totalitarizem: fašizem, nacizem* in *Sovjetski totalitarizem: stalinizem.* Vsaka tema zavzema tri strani. Že v temi pred njima pa je tudi podtema *Uveljavljanje diktatur* in v njej je opredeljen sistem delovanja osebne diktature. Pojmi, na katere naletimo v obeh omenjenih temah, pa so: *ideologije, stanovska ureditev družbe, populizem, totalitarizem, nasilje, koncentracijska taborišča, totalitarna diktatura, strog nadzor nad državljani, montirani sodni procesi, politična propaganda, kult Stalinove osebnosti, strahovlada, industrializacija, plansko gospodarstvo, kolektivizacija, rasizem.* Četrti Modrijanov učbenik pa za opis totalitarizmov porabi kar 13 strani. Najprej opiše dogajanje v Sovjetski zvezi, nato pa še fašizem in nacizem. Poleg pojmov, ki jih najdemo tudi v četrtem učbeniku DZS navaja še pojme: *javno poniževanje, propagandni stroj, pasivni odpor, totalitarna država, stalinistične čistke, politični procesi, delovna taborišča, udarniško delo, stahanovstvo, spletke, krvavo obračunavanje, kult osebnosti, diktatura.*

Četrti britanski učbenik v okviru vsebinskega sklopa, ki se ukvarja z vojnami 20. stoletja, omenja tudi dogajanje v 20-ih in 30-ih letih. Na tem mestu navaja države, v katerih so vladali diktatorji ekstremisti. Kot primere diktatorjev navaja Stalina na levi strani puščice kot komunista in Mussolinija ter Hitlerja na desni strani puščice kot fašista.

47 Epkenhans, Michael idr. (2004), *Zeitreise 3. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, str. 126, 127.

Podana je zelo preprosta definicija za levo in desno usmerjene diktatorje: »*Obe strani sta poskušali pripraviti svoje ljudi, da bi sovražili in se bali nasprotne strani. Večina ljudi je verjela njihovi propagandi.*«[48] Poglobljenega pregleda totalitarizmov ali načina delovanja totalitarnih sistemov britanski učbenik ne podaja. Namesto na problematiko totalitarizmov se osredotoča na problem holokavsta, kateremu posveti cel vsebinski sklop. Prva tema tega sklopa ima naslov *Vprašanje človekovih pravic*. V njej se sprašuje o spoštovanju in kršenju človekovih pravic v zgodovini in v sedanjosti. Naslednja tema prikazuje Nemčijo 30-ih let in pojasnjuje razloge, zaradi katerih je Hitler sovražil Jude. Sledi tema o življenju v judovskih getih in tema o koncentracijskih in uničevalnih taboriščih. Celotna tema je namenjena tudi opisu načinov upora proti nacistom. Ena od tem prikazuje, kako je po vojni svet izvedel resnico o koncentracijskih taboriščih. Najbolj problemsko so zastavljene zadnje tri teme, ki poskušajo ugotoviti, zakaj se je holokavst sploh zgodil, ali se je zgodil zadnjič in kaj bi lahko vsak posameznik v tridesetih letih 20. stoletja storil, da do holokavsta ne bi prišlo. Te teme so izrazito vzgojno naravnane in zlasti zadnja skuša direktno vplivati na posameznike, da bi s svojim ravnanjem preprečili morebitno ponovitev genocida v kakršnikoli obliki.

Problematiko totalitarizma obdela četrti francoski učbenik v dveh vsebinskih sklopih. V prvem opiše Sovjetsko zvezo pod Stalinovo oblastjo. Omenja izraze kot *totalitarizem, stalinizem, stahanovstvo, grozno diktaturo v imenu socializma, »očeta naroda«, ideologijo, totalitarni režim, Stalinov kult, teror*. Poudarek je na propagandi in na filmih iz tega obdobja. Sledi drugi vsebinski sklop, ki se nanaša na Nemčijo in Francijo v 30-ih letih 20. stoletja. Pojavijo se izrazi kot *fašizem in diktatura v Italiji, hitlerjanska diktatura, nacistična doktrina, koncentracijska taborišča, nacistični totalitarizem, germanska rasa, rasna čistost, manipulacija in propaganda*. Najprej najdemo opis dogajanja v Nemčiji, sledi dogajanje v Franciji, španska državljanska vojna in opis dogodkov, ki so vodili v drugo svetovno vojno.

Četrti nemški učbenik obravnava totalitarizem le znotraj dveh vsebinskih sklopov. Prvi sklop je posvečen Weimarski republiki in v njem najdemo med drugim tudi poglavje o fašizmu v Evropi. Tu najdemo primere pojavov fašizma v Italiji, Španiji in Britaniji (Oswald Mosley). Sledi tema, ki opisuje prihod nacistov v Nemčiji na oblast, takoj nato pa najdemo temo, ki se v naslovu sprašuje *Zakaj se je ponesrečila prva demokracija v Nemčiji?* In zavzema kar štiri strani, na katerih pojasnjuje situacijo, ki je vodila v padec republike in nastanek diktature. Sledi vsebinski sklop, ki je v celoti posvečen nacistični diktaturi in drugi svetovni vojni. V tem vsebinskem sklopu najdemo pojme: *führerjeva država (Führerstaat), oboževanje vodje (Führerbegeisterung), propaganda, Hitlerjugend pod kljukastim križem, teror proti drugače mislečim, sistem terorja, kriminalizacija in preganjanje judovskih državljanov, pogrom, mirovna propaganda in priprave na vojno*. Tretji nemški učbenik opisuje dogajanje v Sovjetski zvezi v vsebinskem sklopu, ki sledi prvi svetovni vojni. Vendar je dogajanje v stalinistični državi opisano le v eni temi, poudarek pa je na prisilni kolektivizaciji, planskem gospodarstvu in čistkah. Celotno sliko o totalitarnem sistemu dobimo šele iz četrtega nemškega učbenika, ki prikazuje dogajanje v Nemčiji v 30-ih letih. V tem vsebinskem sklopu so opisi delovanja propagandnega, represivnega in šolskega aparata v totalitarni državi ter organizacije otrok, mladine in žensk, ki so disciplinirale te sloje populacije.

Medtem, ko četrti britanski učbenik problematiko totalitarizmov v Evropi na hitro obdela, se ostali obravnavani učbeniki v večji meri posvetijo tem vsebinam. Francoski in nemški učbenik se veliko bolj kot oba slovenska posvetita obravnavi vloge propagande

48 Sparey, Elizabeth, Worall, Keith, Johnson, Sue (2003). *Presenting the Past. The modern World*, London: Collins, str. 33.

v totalitarnih državah. Slovenska učbenika, zlasti Modrijanov učbenik, pa uvajata mnoge zahtevne pojme v povezavi s to tematiko. Medtem, ko nas nemški in francoski učbenik zasujeta s slikovnim gradivom zlasti v zvezi s propagando, pa je tega v slovenskih učbenikih nekoliko manj, zato pa je pisanega teksta toliko več. Podobno kot britanski učbenik tudi oba slovenska učbenika predstavita italijanski fašizem, nemški nacizem in stalinizem kot primere totalitarizma. Ti primeri so približno enakomerno zastopani. V nemškem učbeniku pa daleč prevladuje predstavitev nemškega nacizma, medtem ko sta v francoskem predstavljena le stalinizem in nemški nacizem.

Druga svetovna vojna

Četrti Modrijanov učbenik in četrti učbenik DZS obdelata drugo svetovno vojno v dveh vsebinskih sklopih. Prvi je namenjen obči zgodovini tega časa, drugi sklop pa vojni na Slovenskem. Take delitve na dva sklopa ni najti v nobenem od izbranih tujih učbenikov, ki vsi prepletajo nacionalno zgodovino z občo, pri čemer nacionalna zgodovina bolj ali manj prevladuje. V delu, ki prikazuje občo zgodovino, najdemo pregled dogajanj na svetovnih bojiščih v toku vojne. Tako podrobnega pregleda ne najdemo v nobenem od izbranih tujih učbenikov. V primerjavi s tujimi učbeniki, sta oba slovenska dosti bolj faktografsko zasnovana. Poleg vojaško – političnega dogajanja podajata tudi sistematičen pregled odporniških gibanj v okupirani Evropi. Četrti Modrijanov učbenik na 27 straneh podaja sistematičen pregled dogajanja v svetu in Evropi v času druge svetovne vojne, torej predvsem podatkovno zgodovino. Učbenik DZS za to porabi 12 strani, pri čemer vključuje tudi vsebino, ki je zasnovana kot samostojno delo učencev. Francoski učbenik za to porabi le 6 strani in tudi nemški le 6 strani. Britanski učbenik pa je sploh neprimerljiv, ker podaja vsebino na povsem originalen način in se izogiba podatkovni zgodovini. V primerjavi s tujimi učbeniki podajata oba slovenska vsebino druge svetovne vojne preveč faktografsko, v tekstu natrosita kopico tekstov in verjetno pričakujeta, da si bodo učenci vse te podatke zapomnili. To bi bilo moč pričakovati od mladine na srednješolski stopnji, ne pa od učencev v osnovni šoli. Način podajanja snovi je zlasti v Modrijanovem učbeniku fakrografsko podajanje podatkov, kar bi morali slovenski učbeniki že davno preseči. Zgodovino slovenskega prostora v času od leta 1941 do 1945 podaja Modrijanov učbenik na 30 straneh, učbenik DZS pa na 19 straneh vključno s stranmi, ki so sestavljene kot naloge za učence. Modrijanov učbenik tudi, ko gre za slovensko zgodovino podaja obilico faktografskih podatkov. Gre za sistematičen pregled političnega in vojaškega dogajanja v obliki kronike, ena od tem pa opisuje vsakdanje življenje. Že teme same so izrazito neproblemsko zasnovane in tri nosijo samo naslov leta, ki ga opisujejo (*Leto 1942, Leto 1943, Leto 1944).*

Četrti britanski učbenik v prvi temi, ki se nanaša na drugo svetovno vojno, preko slikovnega gradiva prikaže odločilne dogodke v času od septembra 1939 do maja 1945. Naslednja tema se nanaša na razlago bliskovite vojne in hitro napredovanje nemških sil v Evropi. Sledi tema, ki opisuje letalsko vojskovanje v času druge svetovne vojne in v katerem sta izpostavljeni dve točki: nemški zračni napadi na Britanijo in zavezniško bombardiranje Dresdna. Tema, ki obravnava dogajanje v zaledju, podaja razlago racioniranja živil, evakuacije, nabora, propagande in socialnega skrbstva v Britaniji v času druge svetovne vojne. Predzadnja tema se sprašuje ali so atomske bombe nakazale začetek nove ere in nakazuje destruktivne učinke novega smrtonosnega orožja za človeštvo. Zadnja tema pa skuša opredeliti, kako pomembna je bila druga svetovna vojna. Prikaže število človeških žrtev in materialno škodo, ki jo je povzročila vojna. Podana je tudi številčna primerjava človeških žrtev v prvi in drugi svetovni vojni.

Četrti francoski učbenik obravnava drugo svetovno vojno v posebnem vsebinskem

sklopu. Ta sklop na začetku prikazuje na sliki nemško armado, ki je vkorakala v Pariz. Spodaj pa sta časovna trakova. Prvi kaže glavne dogodke v času vojne v svetu, drugi pa v Franciji. Na celi strani zraven je propagandni plakat zmage zaveznikov. Sledi karta in razlaga dogajanja v Evropi v letu 1939. Prva tema obravnava nemške zmage v letih 1939 do 1942. Sledita karti sveta in Evrope v letu 1942. Naslednja tema obravnava nasilno vedenje nemških oblasti v Evropi in gospodarsko izkoriščanje domačega prebivalstva. Drugi del te teme se na dveh straneh posveča obravnavi genocida nad judovskim narodom. Četrti francoski učbenik ne uporablja besede holokavst, ampak omenja *genocid, »končno rešitev«, uničevalna in koncentracijska taborišča*. Posebna tema obravnava francoski poraz v letu 1940, sledi tema o Vichyjski Franciji, v kateri se omenja *kolaboracija, avtoritarni režim, antisemitizem*. Pri tem je predvsem poudarek na kolaboracionističnem značaju vichyjskega režima. Posebna tema obravnava vsakdanje življenje Francozov v času okupacije. Dve temi sta namenjeni obravnavi francoske rezistence, kar govori o tem, da francoski učbenik želi izpostaviti pomen odporniškega gibanja in mu dati večji poudarek kot Vichyjski Franciji. Naslednja tema obravnava zmage zaveznikov v letih 1943 do 1945. Zadnja tema obdela posledice druge svetovne vojne v človeških žrtvah, materialno škodo ter novo politično ureditev v svetu in v Evropi.

Problematiko druge svetovne vojne obdela četrti nemški učbenik v okviru vsebinskega sklopa *Diktatura – druga svetovna vojna – množični poboj*. Najprej podrobno obdela v osmih temah dogodke v Nemčiji pred vojno. Prva tema o vojni nosi naslov *Vojna v Evropi – množično uničevanje ljudi*. Tri teme so posvečene opisu holokavsta. Prvo nosi naslov *Holokavst – Shoa*. Ena od podtem se sprašuje, kako je bilo to mogoče. Ena tema obravnava film o holokavstu – Schindlerjev seznam. Zadnje pa spodbuja učence k raziskovanju sledov življenja Judov v njihovi lastni občini. Pojmi, ki se v nemškem učbeniku pojavljajo v zvezi s holokavstom so: *zločin, geti, »končna rešitev judovskega vprašanja,« koncentracijska taborišča*. Sledi tema, ki opisuje totalnost druge svetovne vojne. Če je holokavst opisan na štirih straneh nemškega učbenika, so tudi načinom odpora proti nacističnemu režimu v Nemčiji namenjene štiri strani. Poudarek je na oblikah odpora, ki so se pojavile v Nemčiji (Bela roža, atentati), odporniška gibanja v okupirani Evropi so le na kratko opisana. Zadnji dve temi se nanašata na sedanjost: *Spominjati se – nujno, a ne vedno enostavno, Desni radikalizem danes*. Opisana je usoda nacistov v času po vojni in pojav denacifikacije (*Entnazifizierung*) v Nemčiji ter delovanje desničarskih skrajnežev danes.

Medtem, ko izbrani tuji učbeniki problematiko holokavsta posebej prikazujejo in ji dajejo posebno mesto, pa to za slovenska učbenika ne moremo reči. Zastrašljivi prizori iz koncentracijskih taborišč v vseh tujih učbenikih, ki sem jih obdelala, kričeče opozarjajo nase. V četrtem učbeniku Modrijana na najdemo nobene podobne fotografije. Koncentracijska taborišča so sicer omenjena z besedami in opisana kot tovarne smrti, toda besedilo ni podkrepljeno z nobeno fotografijo, ki bi množično uničevanje tudi vizuelno prikazala. Pojmi, ki jih učbenik navaja so: *koncentracijska uničevalna taborišča, tovarne smrti, »dokončna rešitev« židovskega vprašanja*. Podana je tudi korektna razlaga, da je pri Judih pojav dobil ime *holokavst*, da pa se v mednarodnem pravu imenuje *genocid*.[49] Tudi četrti učbenik DZS umešča problematiko holokavsta samo kot podtemo sicer širše teme z naslovom *Za frontnimi črtami*.[50] Zastrašujoče fotografije tudi v tem učbeniku ne najdemo. Pojmi, ki jih učbenik uporablja, so podobni kot v učbeniku Modrijana s to razliko, da namesto izraza Židje, ki ga rabi Modrijanov učbenik, najdemo v učbeniku DZS izraz

49 Kern, Ana Nuša, Nećak, Dušan, Repe, Božo (2003), *Naše stoletje. Zgodovina za 8. razred osnovne šole. Zgodovina za 9. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 101.

50 Dolenc, Ervin, Gabrič, Aleš, Rode, Marjan (2003), *20. stoletje. Zgodovina za 8. razred osemletke in 9. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 80–81.

Judje. Izbrani tuji učbeniki problematiko holokavsta posebej izpostavljajo in jo uporabijo za doseganje vzgojnih ciljev ter skušajo doseči prepoznavanje morebitnih podobnih prizadevanj v sodobnosti. Slovenska učbenika pa to problematiko le na kratko opišeta v eni od številnih podtem.

Skupna točka izbranih slovenskih in tujih učbenikov je, da se v vseh tehtnica nagiba v prid nacionalni zgodovini pred svetovno oziroma zgodovino Evrope, ko gre za vsebine druge svetovne vojne. Vsi torej prav na vsebinah druge svetovne vojne dajejo prednost dogajanju v lastni državi, čeprav sicer v večini izbranih učbenikov prevladuje obča zgodovina pred nacionalno.

Vloga žensk

Zgodovina žensk je med vsemi učbeniki najbolj zastopana v izbranih britanskih osnovnošolskih učbenikih zgodovine. Obsežna obravnava zgodovine žensk v britanskih učbenikih me je spodbudila k primerjavi le te z drugimi učbeniki. Medtem, ko sem v britanskih učbenikih naštela kar 25 tem namenjenih zgodovini žensk, jih je bilo v nemških le 6, v francoskih le ena, v slovenskih pa le ena oziroma v Modrijanovih učbenikih sploh nobena tema ni bila v celoti namenjena obravnavi zgodovine žensk. Pri tem je zanimivo, da so avtorice slovenskih učbenikov založbe Modrijan večinoma ženskega spola, medtem ko so avtorji nemških učbenikov izključno moški. Drugod je spolna struktura avtorjev učbenikov mešana. Ugotovimo lahko torej, da prisotnost zgodovine žensk v učbenikih ni odvisna od tega ali so med avtorji učbenikov tudi ženske ali ne.

Izbrani britanski učbeniki obravnavajo zgodovino žensk v dveh vsebinskih sklopih. Prvi sklop obsega čas vladanja kraljice Elizabete I. Tako vladanje te kraljice kot tudi njena osebnost sta predmet številnih tem, ki se pojavljajo v učbenikih. Drugi vsebinski sklop pa se nanaša na boj za žensko volilno pravico, ki se nahaja znotraj vsebinskega sklopa o volilni pravici na splošno. Številne teme se ukvarjajo s sufražetskim gibanjem v Britaniji. V francoskih učbenikih sem našla dve temi, ki sta posvečena zgodovini žensk in se nanašata na življenje ter položaj Ivane Orleanske in žensk v Franciji po letu 1945. Nemški učbenik sicer ne dosega tolikšnega števila tem posvečenih ženskam kot jih britanski, pa vendar vključuje teme o položaju in življenju žensk v preteklosti v različnih krajih in časih. Začne z opisom položaja žensk v starem Egiptu, sledi pa še pet tem, ki obravnavajo položaj žensk novem veku in sodobnosti. Slovenski učbenik založbe DZS za šesti razred vključuje temo o različnem položaju žensk v družbi skozi zgodovino.[51] To pa je tudi edina tema v vseh slovenskih učbenikih, ki se tej problematiki popolnoma posveča.

Poleg tem, ki se posvečajo zgodovini žensk, so me zanimale tudi morebitne podteme v učbenikih, ki se ukvarjajo s to problematiko, zato sem učbenike tudi s tega vidika podrobneje pregledala.

Slovenski učbeniki založbe Modrijan ne vključujejo nobene teme, ki bi bila posvečena zgodovini žensk, med podtemami pa sem našla eno samo, ki se ukvarja s to problematiko. Gre za podtemo *Boj za splošno in žensko volilno pravico* v tretjem Modrijanovem učbeniku. V njej je opisano, da so si ženske volilno pravico izborile večinoma šele v 20. stoletju, najdemo še razlago besede sufražetka in pojasnilo, da so »*Slovenke dobile volilno pravico šele po drugi svetovni vojni.*«[52] Učbenik izpušča dejstvo, da so ženske na Slovenskem na podlagi splošne volilne pravice volile že na osvobojenem ozemlju od leta 1942 in se ne

51 Rode, Marjan, Tawitian, Elissa (2004), *Prvi koraki v preteklost. Učbenik za 6. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: DZS, str. 58, 59.

52 Žvanut, Maja & Vodopivec, Peter (2004), *Vzpon meščanstva. Zgodovina za 7. razred osnovne šole, zgodovina za 8. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 176, 177.

poglablja v globlje vzroke, zaradi katerih so ženske volilno pravico dobile. Sodobne raziskave namreč kažejo, da so žensko volilno pravico uvedle prav tiste politične stranke, ki so pričakovale, da bodo s tem dobile bistveno večji delež glasov na volitvah.[53] Modrijanovi učbeniki razen te podteme ne vključujejo prav nobene, ki bi se ukvarjala izključno s problematiko položaja žensk v družbi. Se pa ta vsebina omenja znotraj tem, ki se ukvarjajo z družbenim življenjem v posameznih zgodovinskih obdobjih oziroma z družino (*Družina v starem veku; Družina, otroštvo in šola v 19. stoletju; Kako so živeli; Meščani in delavci*). V okviru obravnave družine se na kratko omenja tudi položaj žensk. Zanimivo je, da tudi učbenik, ki obravnava čas Marije Terezije, tej vladarici namenja le malo besed.[54] Če primerjamo to ugotovitev na primer s široko obravnavo Elizabete I. v britanskih učbenikih, se lahko vprašamo, zakaj je vladarica, ki je odločilno vplivala tudi na usodo slovenskega prostora, tako šibko zastopana v Modrijanovih učbenikih. Tretji Modrijanov učbenik ženske omenja še v podtemi o preganjanju čarovništva, kjer ne omenja nobene teorije, ki razlaga vzroke za preganjanje čarovnic, temveč zgolj skromno zapiše: »*Zakaj se je to dogajalo, doslej še ni bilo mogoče dodobra pojasniti.*«[55] Tuji učbeniki, zlasti britanski in nemški v takih primerih ravnajo drugače in za pojave, ki še niso popolnoma pojasnjeni, podajajo tudi različne razlage in navedejo kateri znanstveniki so te razlage razvili ter njihove morebitne pomanjkljivosti. V primeru čarovnic in coprnic Modrijanov učbenik samega pojava nikjer jasno in odkrito ne obsodi kot slabega in neprimernega. Podtema je del teme z naslovom *Med vero v razum in praznoverjem* in na podlagi tega bi lahko celo sklepali, da so si čarovnice svojo usodo zaslužile, saj so bile praznoverke in sodelavke hudiča - ali pa obratno, da so bili praznoverci tisti, ki so čarovnice sežigali. Problematično je namreč to, da se učbenik jasno ne opredeli o tem kdo je praznoverec in kdo je ravnal napačno, kar bi bilo za osnovnošolski učbenik pomembno, saj mladina na tej stopnji še nima docela izoblikovanega sistema vrednot in je naloga učbenikov tudi vzgojno vplivanje.

Slovenski učbeniki založbe DZS vključujejo eno temo, ki se posveča položaju žensk. Gre za pregled sprememb v položaju žensk v antiki, srednjem, novem veku in danes.[56] Medtem ko Modrijanov učbenik za šesti razred obdela le družinsko življenje v različnih obdobjih, pa vključuje učbenik DZS za šesti razred tako pregled družinskega življenja, položaja žensk kot tudi otroštva v preteklosti. Pregled položaja žensk v zgodovini učbenika DZS je sistematičen in jasno nakazuje omejitve, s katerimi so se ženske srečevale in se ponekod srečujejo še danes. Drugi učbenik založbe DZS ne vključuje nobene teme, temveč podtemo z naslovom *Ženske in otroci v rimski družbi*, v kateri opiše življenje žensk v antičnem Rimu. Precej piše tudi o položaju žensk v starogrški družbi, vendar teh vsebin ne oblikuje v posebno podtemo.[57] Tretji učbenik DZS vključuje temo *Marija Terezija (1717–1780) in Jožef II (1741–1790)*, v katerem najdemo podtemo *Marija Terezija sede na prestol*. V njej so sistematično opisane reforme, ki jih je habsburška vladarica uvedla v svoji državi. Učbenik v precej večji meri izpostavlja pomen vladarice za zgodovino kakor Modrijanov učbenik.[58] Tretji učbenik DZS v temi *Politične stranke* vključuje podtemo

53 Bernik Burja, Valerija (2001), *Vloga žensk v osvobodilnem gibanju na Slovenskem*, Magistrsko delo, Ljubljana: Filozofska fakulteta.

54 Žvanut, Maja & Vodopivec, Peter (2004), *Vzpon meščanstva. Zgodovina za 7. razred osnovne šole, zgodovina za 8. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan, str. 111 in 126–130.

55 Ibid., str. 74.

56 Rode, Marjan, Tawitian, Elissa (2004), *Prvi koraki v preteklost. Učbenik za 6. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: DZS, str. 58,59.

57 Janša-Zorn, Olga, Mihelič, Darja (2004), *Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke*, Ljubljana: DZS.

58 Cvirn, Janez, Hriberšek Balkovec, Elizabeta, Studen, Andrej (2004), *Novi vek. Zgodovina za 8. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 61–63.

z naslovom *Boj za žensko volilno pravico*, v kateri opiše postopno širjenje volilne pravice tudi na ženske in s tem demokratizacijo političnega življenja. Omenja tudi, da so ženske na Slovenskem volile že v času stare Avstrije, ko so dobile volilno pravico pri občinskih volitvah. Zraven pa najdemo pomenljivo vprašanje, ki vodi učence v razmišljanje o današnjem vplivu žensk na politiko odločanja.[59] O položaju žensk govori učbenik tudi v podtemi, ki se nanaša na življenje industrijskih delavcev v 19. stoletju. Poglavje *Spreminjanje družine* pa vključuje tudi podtemo *Razlike med moškim in žensko*, v katerem sta poudarjena pojma patriarhalnega družbenega reda in emancipacije.[60] Četrti učbenik DZS omenja pojem *enakopravnost spolov*, delitev na »ženska« in »moška« dela ter pretirano obremenitev žensk v opisu družine v 20. stoletju, ne navaja pa nobene teme ali podteme, ki bi bila posvečena izključno problematiki ženskih pravic in enakopravnosti, čeprav ravno 20. stoletje ponuja obilico možnih vsebin za takšno obravnavo.[61]

Britanski učbenik za srednji vek (prvi britanski učbenik) se ženski zgodovini posveča ko gre za ženske, ki so bile vladarice. V prvi temi o vladaricah ugotavlja zakaj ženske v srednjem veku navadno niso prevzemale vladarskih funkcij in opiše primer Matilde, ki se je borila za prestol in ga za nekaj časa tudi zasedla. Sledi pa podtema, ki razlaga položaj žensk v srednjeveški družbi.[62] Ena od tem se zgodovini žensk posveti deloma in sicer gre za opis življenja menihov in nun v srednjem veku ter za njihov vpliv na takratno družbo.[63] Teme o Elizabeti I. najdemo v učbeniku za srednji vek in v učbeniku o Britaniji od leta 1500 do 1750. V teh temah najdemo razlage, kako je uspela Elizabeta obdržati svojo politično moč in suvereno vladati dolgotrajno obdobje. Opisana je kot uspešna vladarica, ki se je posluževala tudi nasilja za ohranjanje svoje oblasti. V primerjavi z drugimi vladarji posvečajo britanski učbeniki Elizabeti veliko prostora in ji že samo s tem priznavajo velik pomen za zgodovino.[64] Učbenik, ki opisuje Britanijo v 19. stoletju, pa namenja več tem opisu sufražetskega gibanja ter spremembi položaja žensk v družbi v drugi polovici 19. stoletja in v času prve svetovne vojne. Ena tema se posveča dvema posameznicama, ki sta se zavzemali za pomoč prostitutkam in ženskam, ki so nasilje doživljale v družini in sicer gre za Josephine Bitler in Caroline Norton.[65]

Četrti francoski učbenik, ki obravnava 20. stoletje se položaju žensk v družbi posveti v eni sami temi, ki govori o ženskah v Franciji po letu 1945. Vse ostale teme v tem učbeniku pa o ženskah, njihovem družbenem položaju ali aktivnosti molčijo.[66] Vsi ostali francoski učbeniki prezrejo morebitne spremembe v družbenem položaju in v življenju žensk, morebitna prizadevanja za ženske pravice. Čeprav opišejo družbene spremembe v različnih obdobjih, pa se jim posvetijo le z vidika različnih družbenih slojev, ne pa z vidika razlik za oba spola. Ena od tem v učbeniku za srednji vek opisuje življenje in uspehe Ivane Orleanske ter njen nesrečen konec.[67]

Izbrani nemški učbeniki poleg nekaterih tem, ki so v celoti namenjene zgodovini žensk, vključujejo tudi nekaj podtem, ki se ukvarjajo s položajem žensk v družbi različnih zgodovinskih obdobij. Osredotočila sem se na podteme, ki se ukvarjajo s položajem

---

59 Ibid., str. 117.

60 Ibid., str. 143.

61 Dolenc, Ervin, Gabrič, Aleš, Rode, Marjan (2003), *20. stoletje. Zgodovina za 8. razred osemletke in 9. razred devetletke*, Ljubljana: DZS, str. 126, 153.

62 Kidd, Judith, Rees, Rosemary, Tudor, Ruth (2000), *Life in Medieval Times*, London: Heinemann, str. 58, 59.

63 Ibid., str. 100–108.

64 Wrenn, Andrew (2002), *Presenting the Past. Britain 1500–1750*, London: Collins.

65 Grey, Paul, Little, Rosemarie (2002), *Presenting the Past. Britain 1750–1900*, London: Collins.

66 Bernier, Michel, Champigny, Danielle, Loubes, Olivier (2003), *Histoire-géographie 3e, Livre de l'élève*, Paris: Nathan, str. 304, 305.

67 Doublet, Frédéric, Casa, Michel (2001), *Histoire-géographie 5e*, Paris: Magnard, str. 108, 109.

ženska. V okviru obravnave antičnega Egipta omenja prvi nemški učbenik, kako je ženska prevzela vlogo faraona in s tem prekinila dotedanjo tradicijo in božji red. Hačepsut pa je bila po pisanju učbenika kljub temu mojstrica vladanja in je prinesla deželi dolgo obdobje miru.[68] V temi o ženskah v starem Egiptu se učbenik sprašuje o pravicah žensk in moških ter o poklicih oziroma dejavnostih, ki so jih ženske opravljale. Hkrati z opisom položaja žensk pa podaja tudi opis življenja otrok.[69] V temi o Atenah in Šparti omenja prvi nemški učbenik položaj žensk in deklet v Šparti in Atenah. Špartanke naj bi vzgajali v športnem duhu, v prepričanju, da imajo močne ženske zdrave otroke in zaradi konkretnih potreb, da ženske prevzamejo delo, ko so se moški udeleževali številnih vojn. V Atenah pa naj bi bile ženske omejene na življenje v hiši svojih mož ali očetov.[70] V temi o rimski familiji prikazuje, kako so si svobodne ženske v rimski družbi sčasoma pridobile več pravic: do sklepanja poslov, izbire svojih soprogov, ločitve, posedovanja premoženja, gibanja in udeleževanja v javnem življenju. Eno samo področje je ostalo ženskam nedostopno: politika.[71] V temi o sunitih in šiitih podaja drugi nemški učbenik poslovilno pismo libanonske šiitinje, ki je umrla pri izvajanju atentata. V pismu dekle pojasnjuje, da se je odločila ubijati in umreti za imama Homeinija v službi Alaha.[72] V temi o Alahovem zakonu pa najdemo poročilo Egipčanke o poskusu spremembe pravice do ločitve v prid žensk.[73] Tema o muslimanih v Nemčiji vključuje dvogovor dveh deklic iz sedmega razreda, pri čemer je ena od njiju muslimanka in razlaga drugi zakaj ne more iti s sošolci v bazen na kopanje in na počitnice v hotel za mladino.[74] Tema *V senci moških?* obravnava položaj žensk v času absolutizma in opiše življenje žensk različnih družbenih slojev.[75] Tema o nastanku ZDA omenja, da so se za svobodo v vojni borile tudi ženske na najrazličnejše načine.[76] Tema o francoski revoluciji pa predstavlja zahteve žensk tretjega stanu po pravicah, ki so tedaj pripadale samo moškim: do izobrazbe in politične pravice. Hkrati pa so navedene tudi množične akcije žensk v revoluciji, ki so izhajale iz nevzdržnih razmer in pomanjkanja hrane. Navedene so tudi točke iz manifesta Olympe de Gouges, ki zahteva enake družbene pravice za ženske in moške.[77] V opisu družbe v času bidermajerja nemški učbenik opiše položaj žensk različnih družbenih slojev v tem času: meščank, delavk in plemkinj. Dodano je poročilo iz življenja Johanne Kinkel, ki se je kot ločena katoličanka poročila z revolucionarjem in izzvala velik škandal.[78] Tudi v prikazu revolucije leta 1848 v Nemčiji so omenjene ženske, ki so sodelovale v bojih na barikadah. Najdemo pa še članek iz Ženskega časopisa iz leta 1849.[79] Tema *Ženske na poti v emancipacijo* obsega kar štiri strani in podaja opis razvoja ženskega gibanja v 19. stoletju v različnih družbenih slojih in poročila sodobnic o družbenem položaju žensk.[80] Tema *Žena vladnega svetnika*

68 Christoffer, Sven idr. (2004), *Zeitreise 1. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, str. 56–57.

69 Ibid., str. 62–63.

70 Ibid., str. 82, 85.

71 Ibid., str. 116.

72 Flues, Heiner idr. (2001), *Zeitreise 2. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, str. 17.

73 Ibid., str. 19.

74 Ibid., str. 32.

75 Ibid., str. 102, 103.

76 Ibid., str. 112, 113.

77 Ibid., str. 125–127.

78 Epkenhans, Michael idr. (2004), *Zeitreise 3. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, str. 18, 19.

79 Ibid., str. 22, 23.

80 Ibid., str. 70–73.

in njena »deklica za vse« opisuje položaj služkinj, ki so služile v meščanskih družinah v 19. stoletju.[81] Tema o mirovniškem gibanju v času pred prvo svetovno vojno vključuje tudi sliko z internacionalnega ženskega mirovniškega kongresa leta 1915 in odlomek iz pisanja Berthe von Suttner.[82] Med posledicami prve svetovne vojne je tudi posebna podtema, ki opisuje spremembe, ki jih je ženskam prinesla vojna. Te spremembe so bile po eni strani hude, po drugi strani pa so prinesle tudi nove možnosti za večje pravice žensk.[83] Četrti nemški učbenik posveti celo temo obravnavi sprememb za položaj žensk v 20-ih letih. Opisuje pridobitev nove ženske samozavesti, nastanek novih »ženskih« poklicev, pridobitev volilne pravice in položaj delavk v družbi.[84] Posebna tema opisuje položaj žensk v nacionalsocialistični državi, zaton vrednot iz časa republike in poveličevanje materinske vloge ter izrivanje žensk iz služb.[85] Tema o odporništvu v Nemčiji vključuje opis uspešnega protesta žensk, katerim so oblasti aretirale njihove može judovskega porekla.[86] Tema o ženskah v Zahodni in Vzhodni Nemčiji opisuje ženska gibanja, ki so se pojavljala na obeh straneh razdeljene Nemčije in podobo ženske, ki sta jo obe družbi gojili kot idealno. Dodani so spomini posameznic na to obdobje.[87]

Obravnava zgodovine žensk je posnemanja vredna zlasti v nemških in britanskih učbenikih zgodovine, medtem ko francoski in slovenski učbeniki zgodovine preteklost, ki je v povezavi z ženskami, opisujejo v manjši meri ali pa jo v celoti ignorirajo. Nemški učbeniki so posnemanja vredni predvsem zato, ker se najbolj sistematično posvetijo tej problematiki. Opisujejo položaj žensk v različnih družbah in v različnih obdobjih ter razlikujejo med situacijo, v katero so bile vpete ženske različnih družbenih slojev. Na tak način ne obravnavajo žensk kot enotne skupine, ampak upoštevajo dejstvo, da so usode žensk različne glede na družbeni sloj, kulturo, religijo in zgodovinsko obdobje v katerem živijo. Pohvalen je tudi kratek pregled spreminjanja položaja žensk v zgodovini, ki ga najdemo v prvem učbeniku DZS.

Primerjava posameznih vsebin izbranih učbenikov zgodovine

Primerjava posameznih vsebin izbranih učbenikov zgodovine je pokazala, da se pri predstavitvi obeh svetovnih vojn izbrana slovenska učbenika ločita od izbranih britanskih, francoskih in nemških. V primerjavi z ostalimi učbeniki sta slovenska bolj objektivna v podajanju razlogov za obe svetovni vojni in v predstavitvi samega dogajanja v času obeh vojn. Po drugi strani pa sta slovenska učbenika (četrti Modrijanov in četrti učbenik DZS) tudi dosti bolj faktografsko zasnovana od četrtega britanskega, francoskega in nemškega učbenika. Posebnost obeh slovenskih učbenikov je tudi to, da podajata vsebine o dogajanju v času svetovnih vojn v svetovnem oziroma evropskem merilu in v slovenskem oziroma nacionalnem merilu ločeno. Izbrani tuji učbeniki prepletajo nacionalno zgodovino z občo, ko gre za obravnavo obeh svetovnih vojn in pri tem nacionalna zgodovina bolj ali manj prevladuje. Prvo svetovno vojno prikazujejo izbrani tuji učbeniki izrazito skozi nacionalna očala, tako da si lahko nepoučen bralec vzpostavi popolnoma različno predstavo o tem, kaj se je v času prve svetovne vojne sploh dogajalo in o tem kdo je bil za vojno pravzaprav kriv. Izbrani tuji učbeniki zlasti v obravnavi druge svetovne

81 Ibid., str. 92, 93.

82 Ibid., str. 128, 129.

83 Ibid., str. 136.

84 Flues, Heiner idr. (2004), *Zeitreise 4. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, str. 24, 25.

85 Ibid., str. 52, 53.

86 Ibid., str. 75.

87 Ibid., str. 142–145.

vojne dajejo prednost dogajanju v lastni državi, čeprav sicer v večini izbranih učbenikov prevladuje občа zgodovina pred nacionalno. Oba slovenska četrta učbenika pa dosežeta večjo objektivnost v prikazu obeh svetovnih vojn v svetovnem oziroma v evropskem merilu prav zaradi večje količine podatkov. Zato sta v smislu objektivnosti boljša od izbranih tujih učbenikov, v metodičnem smislu pa sta slabša od njih.

V obravnavi totalitarizmov iz časa med obema vojnama odstopa četrti britanski učbenik, ki v manjši meri obravnava te vsebine kot vsi ostali izbrani četrti učbeniki. Pri tem je potrebno dodati, da vključuje četrti britanski učbenik poseben vsebinski sklop, ki je posvečen izključno obravnavi holokavsta, česar ne najdemo v nobenem drugem od izbranih učbenikov. Četrti francoski in nemški učbenik predstavita problematiko totalitarizma preko obilice slikovnega gradiva, slovenska učbenika pa totalitarizem predstavita predvsem preko osrednjega učbeniškega teksta in vključujeta manj slikovnega gradiva kot francoski in nemški učbenik.

Skupna točka izbranih slovenskih in tujih učbenikov je, da se v vseh tehtnica nagiba v prid nacionalni zgodovini pred svetovno oziroma zgodovino Evrope, ko gre za vsebine druge svetovne vojne. Vsi torej prav na vsebinah druge svetovne vojne dajejo prednost dogajanju v lastni državi, čeprav sicer v večini izbranih učbenikov prevladuje občа zgodovina pred nacionalno.

Izbrani slovenski in francoski učbeniki v vključevanju zgodovine žensk precej zaostajajo za nemškimi in britanskimi. V tem smislu so posnemanja vredni zlasti nemški učbeniki, ki se najbolj sistematično posvetijo tej problematiki in opišejo položaj žensk različnih družbenih slojev v različnih zgodovinskih obdobjih. Gre za prikaz spreminjanja vloge in pravic žensk skozi zgodovino v različnih družbenih slojih. Izbrani britanski učbeniki pa v veliki meri vključujejo zgodovino žensk, ko gre za nacionalno zgodovino. Medtem, ko izbrani britanski učbeniki dajejo velik poudarek na prikazu vladanja Elizabete I. in dajejo tej vladarici veliko več prostora kot kateremu koli vladarju ali vladarici, slovenski učbeniki Marijo Terezijo, ki bi jo morda lahko postavili ob bok Elizabeti I. kar zadeva slovenski prostor, obravnavajo le v okviru ene same teme, v kateri vladarica niti ne igra glavne vloge. V mnogih temah obravnava tretji britanski učbenik tudi boj žensk Britanije za volilno pravico, slovenski učbeniki pa le bežno omenijo kdaj so ženske na Slovenskem prvič volile oziroma dobile splošno volilno pravico. Namesto boja žensk na Slovenskem za politične pravice omenja Modrijanov tretji učbenik coprnice in čarovnice, pri čemer preganjanja coprništva jasno in nedvoumno ne obsodi. V tem smislu bi bilo možno slovenske učbenike še precej izboljšati, hkrati pa je potrebno pohvaliti kratek pregled spreminjanja položaja žensk v zgodovini, ki ga najdemo v prvem učbeniku DZS. Ta pregled se lahko primerja s predstavitvami življenja in položaja žensk v zgodovini, kot ga najdemo v izbranih nemških učbenikih. Poudariti pa je še potrebno, da izbrani francoski učbeniki le izjemoma vključujejo podatke iz življenja žensk v preteklosti in da v tem smislu zaostajajo tudi za slovenskimi.

5. SKLEPNE UGOTOVITVE VSEBINSKE PRIMERJAVE ZGODOVINSKIH UČBENIKOV

Analiza je pokazala, da se izbrani britanski učbeniki v največji meri razlikujejo od vseh ostalih. Britanski učbeniki so v večji meri prilagojeni učencem in se bolj odmikajo od strukture zgodovinske znanosti kot vsi ostali izbrani učbeniki.

Vsi učbeniki za nivo sekundarne šole oziroma višje stopnje osnovnega šolstva uporabljajo štiri učbenike, torej za vsako šolsko leto enega. Vsi učbeniki delijo vsebino v vsebinske sklope, teme in v podteme. Konceptualizacija vsebinskih sklopov, tem in podtem je v učbenikih različno zasnovana.

Vsebinska analiza tem je pokazala, da vsi učbeniki največ prostora odmerjajo obravnavi 20. stoletja. Vsa ostala zgodovinska obdobja so zastopana v manjši meri, nekateri učbeniki pa določena obdobja celo izpustijo (britanski izpusti prazgodovino in antiko, francoski pa prazgodovino). Poudarek v vsebinski zasnovi tem je na svetovni oziroma obči zgodovini, ki ima prednost pred nacionalno v vseh izbranih učbenikih razen v britanskih, kjer je nacionalne zgodovine več od obče. Krajevno zgodovino vključujejo samo nemški in francoski učbeniki v majhnem deležu (2 odstotka vseh tem v obeh primerih).

Analiza je pokazala, da se vsi izbrani učbeniki v največji meri posvečajo politični zgodovini. Politična zgodovina ima še vedno nesporen primat pred vojaško, gospodarsko, družbeno, kulturno, religiozno in zgodovino vsakdanjega življenja. Še najmanj to velja za slovenske učbenike obeh založb, ki so glede zastopanosti različnih vidikov življenja v preteklosti slovenski učbeniki bolj napredni od nemških, francoskih in britanskih, saj dokaj uravnoteženo vključujejo politično, vojaško, gospodarsko, družbeno, kulturno zgodovino in zgodovino vsakdanjega življenja. V kolikor upoštevamo prizadevanja sodobne didaktike zgodovine, po katerih naj bi politična zgodovina izgubila primat v šolski zgodovini, lahko ugotovimo, da k temu v največji meri težijo prav slovenski učbeniki zgodovine.

Glavna razlika med izbranimi slovenskimi in tujimi učbeniki je v poudarkih, ki jih dajejo zgodovini religij. Zgodovina krščanstva, judovstva in islama v tujih učbenikih dosti bolj izstopa kot to velja za slovenska učbenika. Vsi tuji učbeniki izpostavljajo tudi problematiko holokavsta, slovenska učbenika pa to tematiko komajda omenjata in ji ne pripisujeta nobenega posebnega pomena. Britanski učbenik izpostavlja prikaz razvoja na medicinskem področju v 20. stoletju, nemški učbenik pa prikaz izkoriščanja okolja in skrbi za okolje v zgodovini. Vsebinski sklop o okolju je posebnost nemškega učbenika, vsebinski sklop o medicini pa je posebnost britanskega učbenika.

Obravnava zgodovine žensk je posnemanja vredna zlasti v nemških in britanskih učbenikih zgodovine, medtem ko francoski in slovenski učbeniki zgodovine preteklost, ki je v povezavi z ženskami opisujejo v manjši meri ali pa jo v celoti ignorirajo. Nemški učbeniki so posnemanja vredni predvsem zato, ker se najbolj sistematično posvetijo tej problematiki. Opisujejo položaj žensk v različnih družbah in v različnih obdobjih ter razlikujejo med situacijo, v katero so bile vpete ženske različnih družbenih slojev.

V želji, da bi raziskava vplivala na bolj kvalitetno pisanje osnovnošolskih učbenikov zgodovine na Slovenskem in njihovo večjo usklajenost s angleškimi, francoskimi in nemškimi osnovnošolskimi učbeniki zgodovine, zlasti v smislu kvalitete, podajam nekatere predloge za bodoče pisce in oblikovalce učbenikov:

- sistem kratkih tem na dveh sosednjih straneh, ki ju lahko hkrati prebiramo;
- dve sosednji strani za naslov vsebinskega sklopa s primerno slikovno upodobitvijo vsebine sklopa;
- problematizacija zgodovinske znanosti in kritična obravnava njenih metod dela,
- naslovi tem v obliki vprašanj;
- vključevanje vseh zgodovinskih obdobij, s poudarkom na novejši zgodovini, ki sega do sodobnosti;
- uravnoteženo vključevanje vsebin politične, vojaške, gospodarske, družbene, kulturne in zgodovine religij ter vsakdanjega življenja;
- vključevanje zgodovine marginaliziranih družbenih skupin kot so ženske, otroci, mladina in sistematično spremljanje njihovih pravic in družbenega položaja skozi različna družbena obdobja;
- zgodovina žensk, ki upošteva, da ženske niso enotna družbena skupina;
- vključevanje vsebin s področja varovanja okolja in zgodovine okolja ter človekovega odnosa do njega;

- poudarjena obravnava primerov kot so holokavst (s predstavitvijo fotografij, ki dokumentirajo množično uničevanje), razvoj medicine v 20. stoletju in etična vprašanja, ki jih prinaša;
- izogibanje pridevniku naše;
- slovenska nacionalna zgodovina in z njo povezana terminologija, ki ustreza dognanjem sodobne slovenske historiografije na tem področju.

Primerjava vsebinske zasnove izbranih učbenikov zgodovine za osnovno šolo je pokazala, da slovenski učbeniki ne zaostajajo za tujimi učbeniki zgodovine. Slovenski učbeniki vključujejo tudi nekatere elemente, ki jih v ostalih izbranih učbenikih ne najdemo in so posnemanja vredni. Hkrati pa bi se dalo slovenske učbenike še izboljšati z vnašanjem nekaterih elementov, ki jih zasledimo v nekaterih tujih učbenikih.

Viri in literatura

Bartoli, Jacques idr. (2004), *Histoire-Géographie 6ème, Livre de l'élève*, Paris: Hatier.

Bernier, Michel, Champigny, Danielle, Loubes, Olivier (2003), *Histoire-géographie 3e, Livre de l'élève*, Paris: Nathan.

Bernik Burja, Valerija (2001), *Vloga žensk v osvobodilnem gibanju na Slovenskem, Magistrsko delo*, Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Bernik Burja, Valerija (2006), *Vsebinske in metodološke spremembe v osnovnošolskih učbenikih zgodovine od konca 19. do začetka 21. stoletja na Slovenskem*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Carol, Anne idr. (2002), *Histoire-géographie 4ème, Livre de l'élève*, Paris: Hatier.

Christoffer, Sven idr. (2004), *Zeitreise 1. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.

Cvirn, Janez, Hriberšek Balkovec, Elizabeta, Studen, Andrej (2004), *Novi vek. Zgodovina za 8. razred devetletke*, Ljubljana: DZS.

Dolenc, Ervin, Gabrič, Aleš, Rode, Marjan (2003), 20. stoletje. Zgodovina za 8. razred osemletke in 9. razred devetletke, Ljubljana: DZS.

Doublet, Frédéric, Casa, Michel (2001), *Histoire-géographie 5e*, Paris: Magnard.

Epkenhans, Michael idr. (2004), *Zeitreise 3. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.

Flues, Heiner idr. (2001), Zeitreise 2. *Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.

Flues, Heiner idr. (2004), Zeitreise 4. *Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.

Grey, Paul, Little, Rosemarie (2002), *Presenting the Past. Britain 1750–1900*, London: Collins.

Janša-Zorn, Olga, Kastelic, Ana, Škraba, Gabrijela (2004), *Spoznavajmo zgodovino. Zgodovina za 6. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan.

Janša-Zorn, Olga, Mihelič, Darja (2004), *Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke*, Ljubljana: DZS.

Kern, Ana Nuša, Nećak, Dušan, Repe, Božo (2003), *Naše stoletje. Zgodovina za 8. razred osnovne šole. Zgodovina za 9. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan.

Kidd, Judith, Rees, Rosemary, Tudor, Ruth (2000), *Life in Medieval Times*, London: Heinemann.

Kovač, Miha, Kovač-Šebart, Mojca (2003), Učbeniki v globalni družbi: nekaj korakov k metodologiji primerjalnega raziskovanja, v: *Knjižnica. Revija za področje bibliotekarstva in informacijske znanosti*, št. 1–2, str. 41–68.

Lipužič, Boris (1993), Izobraževalni trendi v Zahodni Evropi. Pregled strukturnih sprememb v šolskih sistemih, Nova Gorica: Educa.

Riley, Michael (2001), The Preparation of History Textbooks: An Author's Viewpoint, v: *Seminar on History Teaching in Secondary Schools: Teacher Training and History Textbooks*, Strasbourg: Council of Europe, str. 23–27.

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

Simonič Mervic, Karmen (2004), Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole, Ljubljana: Modrijan.

Sparey, Elizabeth, Worall, Keith, Johnson, Sue (2003), *Presenting the Past. The modern World*, London: Collins.

Trškan, Danijela (2001), Učni načrti za srednješolsko zgodovino v Veliki Britaniji, v: *Zgodovinski časopis*, št. 1, str. 109–121.

Trškan, Danijela (2001), Učni načrti za srednješolsko zgodovino v Franciji, v: *Zgodovinski časopis*, št. 1, str. 121–132.

Wedam, Vida (1996), Učni načrt za zgodovino v splošni in tehnološki srednji šoli v Franciji, v: *Zgodovina v šoli*, št. 3, str. 50–57.

Wrenn, Andrew (2002), Presenting the Past. Britain 1500–1750, London: Collins.

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

VALERIJA BERNIK

METODOLOŠKA STRUKTURA IZBRANIH SLOVENSKIH IN TUJIH OSNOVNOŠOLSKIH UČBENIKOV ZGODOVINE

METHODOLOGICAL STRUCTURE OF SELECTED SLOVENIAN AND FOREIGN ELEMENTARY SCHOOL HISTORY TEXTBOOKS

Izvleček

Avtorica podaja metodološko analizo izbranih učbenikov zgodovine, ki so izšli v obdobju od leta 2000 do leta 2004 v Sloveniji, Veliki Britaniji, Franciji in Nemčiji. Podrobno je obdelana metodološka struktura izbranih učbenikov in glavni elementi metodološke zasnove. Gre za primerjavo naslovnih strani, pisave, likovne opreme, osrednjih učbeniških tekstov, historičnih kart, slikovnega gradiva, vprašanj in nalog. Vsi ti elementi so v obravnavanih učbenikih uporabljeni na različne načine in imajo zaradi tega tudi različne učinke pri učencih ter predstavljajo tudi dragocen pripomoček vsem piscem sodobnih učbenikov na področju družboslovja.

Ključne besede: zgodovina, učbeniki, osnovna šola, naslovnica, likovna oprema, učbeniški tekst, zemljevidi, slikovno gradivo, naloge.

Abstract

The author gives a methodological analysis of selected history textbooks, issued between 2000 and 2004 in Slovenia, Great Britain, France, and Germany. She gives a detailed analysis of the methodological structure of selected textbooks and the main elements of the methodology. It is a comparison of covers, fonts, image equipment, central textbook texts, historical maps, pictures, questions, and assignments. All the elements in textbooks are used in various ways and consequently have different effects on pupils and represent a valuable tool to all writers of modern textbooks in the area of social sciences.

Keywords: history, textbooks, elementary school, cover, image equipment, textbook texts, maps, pictures, assignments.

METODOLOŠKA STRUKTURA IZBRANIH SLOVENSKIH IN TUJIH OSNOVNOŠOLSKIH UČBENIKOV ZGODOVINE[1]

Uvod

Na začetku predstavljam izbrane učbenike, pri katerih sem opravila metodološko analizo. 20 učbenikov predstavljam v tabelah, ki prikazujejo oznake, s katerimi sem jih poimenovala. Te oznake uporabljam v nadaljevanju raziskave, da bi bilo jasno razvidno, na kateri učbenik se metodološke ugotovitve nanašajo.

V raziskavi sem analizirala učbenike založbe DZS (za 6., 7., 8. in 9. razred) in učbenike založbe Modrijan (ravno tako za 6., 7., 8. in 9. razred).

Tabela 1: Oznake za izbrane slovenske učbenike

Oznake za slovenske učbenike	*Učbeniki*
1. učbenik DZS	RODE, Marjan, TAWITIAN, Elissa (2004), *Prvi koraki v preteklost. Učbenik za 6. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: DZS.
2. učbenik DZS	JANŠA-ZORN, Olga, MIHELIČ, Darja (2004), *Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke*, Ljubljana: DZS.
3. učbenik DZS	CVIRN, Janez, HRIBERŠEK BALKOVEC, Elizabeta, STUDEN, Andrej (2004), *Novi vek. Zgodovina za 8. razred devetletke*, Ljubljana: DZS.
4. učbenik DZS	DOLENC, Ervin, GABRIČ, Aleš, RODE, Marjan (2003), *20. stoletje. Zgodovina za 8. razred osemletke in 9. razred devetletke*, Ljubljana: DZS.
1. učbenik Modrijana	JANŠA-ZORN, Olga, KASTELIC, Ana, ŠKRABA, Gabrijela (2004), *Spoznavajmo zgodovino. Zgodovina za 6. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan.
2. učbenik Modrijana	SIMONIČ, MERVIC Karmen (2004), *Stari svet. Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan.
3. učbenik Modrijana	ŽVANUT, Maja & VODOPIVEC, Peter (2004), *Vzpon meščanstva. Zgodovina za 7. razred osnovne šole, zgodovina za 8. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan.
4. učbenik Modrijana	KERN, Ana Nuša, NEĆAK, Dušan, REPE, Božo (2003), *Naše stoletje. Zgodovina za 8. razred osnovne šole. Zgodovina za 9. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan.

V raziskavi sem analizirala učbenike založbe *Heinemann* (za 1. razred sekundarne šole) in založbe *Collins* (za 2., 3. in 4. razred sekundarne šole).

1 Vzeto iz: Bernik Burja, Valerija (2006), Vsebinske in metodološke spremembe v osnovnošolskih učbenikih zgodovine od konca 19. do začetka 21. stoletja na Slovenskem. Doktorska disertacija, Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Tabela 2: Oznake za izbrane britanske učbenike

Oznake za britanske učbenike	*Učbeniki*
1. britanski učbenik	KIDD, Judith, REES, Rosemary, TUDOR, Ruth (2000), *Life in Medieval Times*, London: Heinemann.
2. britanski učbenik	WRENN, Andrew (2002), *Presenting the Past. Britain 1500–1750*, London: Collins.
3. britanski učbenik	GREY, Paul, LITTLE, Rosemarie (2002), *Presenting the Past. Britain 1750–1900*, London: Collins.
4. britanski učbenik	SPAREY, Elizabeth, WORALL, Keith, JOHNSON, Sue (2003), *Presenting the Past. The modern World*, London: Collins.

V raziskavi sem obdelala učbenike predmeta zgodovina geografija založb *Hatier* (za 6. in 4. razred), *Magnard* (za 5. razred) in *Nathan* (za 3. razred).

Tabela 3: Oznake za izbrane francoske učbenike

Oznake za francoske učbenike	*Učbeniki*
1. francoski učbenik	BARTOLI, Jacques idr. (2004), *Histoire-Géographie 6ème, Livre de l'élève*, Paris: Hatier.
2. francoski učbenik	DOUBLET, Frédéric, CASA, Michel (2001), *Histoire-géographie 5e*, Paris: Magnard.
3. francoski učbenik	CAROL, Anne idr. (2002), *Histoire-géographie 4ème, Livre de l'élève*, Paris: Hatier.
4. francoski učbenik	BERNIER, Michel, CHAMPIGNY, Danielle, LOUBES, Olivier (2003), *Histoire-géographie 3e, Livre de l'élève*, Paris: Nathan.

V raziskavi sem obdelala učbenike zgodovine za 1., 2., 3. in 4. razred sekundarne šole. Učbeniki so izšli v založbi *Klett Verlag*.

Tabela 4: Oznake za izbrane nemške učbenike

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

1. ZUNANJA STRUKTURA IZBRANIH UČBENIKOV ZGODOVINE

V primerjavi zunanje strukture izbranih učbenikov zgodovine za osnovno šolo sem se osredotočila na obravnavo formata učbenikov, naslovnih strani na platnicah učbenikov ter pisave in likovne opreme učbenikov. Zanimalo me je, katere elemente vključujejo naslovne strani na platnicah učbenikov ter s kakšno likovno opremo razpolagajo učbeniki.

Format učbenikov

Vsi izbrani učbeniki, torej tako slovenski, britanski, francoski, kakor tudi nemški učbeniki so v formatu A4.

Naslovna stran na platnicah učbenikov

Slovenski učbeniki obeh založb imajo naslovnice zasnovane po enotnem grafičnem konceptu, pri čemer je domiselna zlasti zasnova Modrijanovih učbenikov v obliki vitraža. Vsi izbrani slovenski učbeniki imajo na naslovnicah živobarvne fotografije.

Naslovna stran izbranih britanskih učbenikov založbe Collins (drugi, tretji in četrti britanski učbenik) je zasnovana po enotnem grafičnem konceptu. V ospredju je krog, v katerem je slika prizora iz časa, kateremu je učbenik posvečen, v ozadju pa je temna in zamolkla barva, na kateri najdemo naslov učbenika in številko razreda sekundarne šole, kateremu je učbenik namenjen. Barva ozadja je za vsak razred drugačna. Collinsovi učbeniki imajo vsi naslov Prikaz preteklosti (*Presenting the Past*). Tudi učbenik založbe Heinemann (prvi britanski učbenik) ima v ospredju sliko prizora iz časa, ki ga opisuje, s to razliko, da je slika oblikovana v kvadratu, ozadje pa je prav tako kot v Collinsovih učbenikih enobarvno.

Izbrani francoski učbeniki založbe Hatier (prvi in tretji francoski učbenik) so zasnovani po enotni grafični zasnovi, učbenika založbe Magnard (drugi francoski učbenik) in Nathan (četrti francoski učbenik) pa se od tega koncepta razlikujeta. Založba Hatier ponuja na naslovnici tri prikaze obrazov s slik ali kipov iz časa, katerega prikazuje, pri čemer gre samo za tisti del obraza, ki obsega oči, del nosu in čela. Ozadje Hatierovih stranic je belo. Založba Magnard na naslovnici prikazuje umetniško sliko iz časa, kateremu

je učbenik posvečen. Slika je v živahnih barvah in z razgibanim motivom, ki prikazuje viteze na konjih pred obzidjem mesta. Založba Nathan na naslovnico umešča štiri prizore, ki so oblikovani v kvadrate.

Izbrani nemški učbeniki založbe Klett (vsi štirje nemški učbeniki) imajo vsi naslov Časovno potovanje (*Zeitreise*). Prvi nemški učbenik ima drugačno zasnovo naslovnice kot ostali trije učbeniki. Založba Klett se je namreč odločila, da bo novim učbenikom spremenila zunanji izgled in učbenik za prvi razred ima že nov izgled, tako da bo nova generacija z vsakim letom sprejela tudi nov učbenik. Prvi nemški učbenik ima rdeče – oranžno ozadje, v ospredju pa je slika, ki prikazuje egipčanski par na ladji in njuna služabnika ter hieroglife. Ostali trije učbeniki imajo na naslovnici mavrične barve, v sredini pa je v učbeniku za drugi razred velika ladja z jadri, na učbeniku za tretji razred tehnična naprava iz 19. stoletja, v učbeniku za četrti razred pa astronavt.

Za oko najbolj privlačna je naslovnica prvega nemškega učbenika, ki s svojimi živahnimi in toplimi barvami odstopa od vseh ostalih. Domišljijsko najbolj domiselne pa so verjetno naslovnice slovenskih učbenikov založbe Modrijan, ki v krogih vitraža predstavljajo prizore iz časa, ki so mu učbeniki namenjeni. Posebnost so tudi učbeniki založbe Hatier z domiselnim prikazom oči kipov in slik obrazov iz različnih zgodovinskih obdobij, vendar belo ozadje prevladuje in za oko ni preveč privlačno.

Najbolj domiseln naslov učbenikov nosijo nemški učbeniki založbe Klett - *Časovno potovanje* in slovenski učbeniki založbe DZS, ki naslov *Koraki v času* tudi slikovno prikažejo s stopinjami človeških stopal, ki sta se sprehodili čez vrhnji del naslovnic. Tako po domiselnosti kot po privlačnosti zasnove naslovnic slovenski učbeniki prav nič ne zaostajajo za tujimi učbeniki in se uvrščajo med najlepše in najbolj pripovedno izrazne.

Pisava in likovna oprema

Vsi izbrani slovenski učbeniki so opremljeni z bogatim slikovnim gradivom, ki je natisnjeno v kvalitetnih barvah. Zanimivi so grafični znaki za označitev posameznih rubrik v Modrijanovih učbenikih.

Izbrani britanski učbeniki se v največji meri razlikujejo od vseh drugih izbranih slovenskih in tudi tujih učbenikov zgodovine. Na prvi pogled spominjajo izbrani britanski učbeniki na slikanico. V njih je veliko slikovnega gradiva, besedilo in slikovno gradivo je na več mestih oblikovano v miselni vzorec. Mnogi deli besedila se pojavljajo v kvadratkih in preglednicah. Učbeniki besedila nimajo stalno oblikovanega v enem ali več stolpcih, ampak se stil pisanja spreminja. Ponekod najdemo en stolpec, ki sega čez celo stran, drugje je besedilo organizirano v en stolpec, ki sega le čez polovico strani, ponekod najdemo dva stolpca besedila na strani. Vsakemu naslovu teme sledi kratek izvleček natiskan z odebeljenimi črkami. Glavni učbeniški tekst je v eni pisavi, medtem ko so vsi govori posameznih junakov, ki so zapisani v oblačkih, natiskani v ležečem tisku. Naslov je natisnjen na barvni trak, ki je v vsakem učbeniku posebne barve, ki je značilna prav za določen učbenik. Na nekaterih mestih, ki so organizirani kot miselni vzorci, najdemo še nekatere druge stile zapisa črk. Vprašanja so zapisana v posebnih okvirčkih z barvnim ozadjem. Razlika med britanskimi učbeniki založbe *Collins* in *Heinemann* je v tem, da so prvi učbeniki bolj inovativni in kreativno zastavljeni ter da je v njih še več slikovnega gradiva kot to velja za učbenike založbe *Heinemann*.

Izbrani francoski učbeniki vključujejo bogato slikovno gradivo, v katerem prevladujejo fotografije in ne skice, kot to velja za britanske učbenike. Glavni del besedila je podan v enem stolpcu, ki lahko sega čez celo stran, še bolj pogosto pa se umika slikam in izvlečkom besedil v kvadratkih ter zato obsega le polovico strani na robu. Tisk za glavni tekst in izvlečke v kvadratkih je enoten. V kvadratkih, ki so označeni z barvnim

ozadjem najdemo rubrike za vprašanja, ki so v eni barvi in rubrike za izvlečke pripovednih tekstov v drugi barvi. Izstopajo strani, ki označujejo začetek novega vsebinskega sklopa. Gre za dve strani, ki ju lahko hkrati opazujemo in kjer najdemo barvno ozadje, na njem pa slike, ki predstavljajo vsebine, s katerimi se sklop ukvarja, naslov vsebinskega sklopa, lahko pa tudi še besedilo, časovni trak ali zgodovinsko karto. Naslovi tem so znotraj vsebinskih sklopov ponekod v barvnem tisku, drugod pa črno beli. Ne glede na to, da sem razpolagala z učbeniki treh založb, se v grafični zasnovi ti učbeniki med sabo bistveno ne razlikujejo. Učbenik založbe Nathan in oba učbenika založbe Hatier imata na začetku dve sosednji strani, na katerih so podana navodila za uporabo učbenika in razlaga zasnove tem.

Vsi izbrani nemški učbeniki podajajo tekst v dveh stolpcih, tretji stolpec na vsaki strani pa je rezerviran za slikovno gradivo in komentarje k slikam. Naslovi tem so v črnem tisku. Podobno kot v izbranih francoskih učbenikih tudi v nemških izstopajo naslovne strani za nov vsebinski sklop. Gre za dve sosednji strani, na katerih najdemo naslov vsebinskega sklopa, slikovno gradivo, barvno ozadje, komentarje k slikam, lahko pa tudi časovni trak in historično karto. Nemški učbeniki imajo na začetku navodilo za uporabo knjige. V njem najdemo grafične znake:

- svinčnik s klicajem in vprašajem v oblačku označuje naloge in vprašanja,
- odprta knjiga označuje, da sledi razlaga nove besede,
- krog s škarjami, kaseto, svinčnikom, lopatico in povečevalnim steklom označuje strani, ki so oblikovane kot projektne strani, na katerih najdejo učenci praktične naloge za boljše spoznavanje snovi,
- grafični znak s knjigami naloženimi ena na drugo pa označuje *Bralni kotiček*, v katerem najdejo učenci nasvete za nadaljnje branje.

V prvem nemškem učbeniku najdemo grafične simbole:

- simbol za projektno delo,
- simbol za nasvete za nadaljnje branje in naslove, na katerih lahko učenci dobijo nadaljnje informacije o vsebini,
- simbol za razlago novih pojmov,
- simbol za delo z računalnikom,
- simbol za rubriko z vprašanji.

Ti simboli niso tako domiselno oblikovani kot v ostalih treh učbenikih, kjer simboli govorijo sami zase. Poleg teh simbolov vključuje prvi učbenik na zgornjem levem robu vsake leve strani simbol, ki označuje kateremu vsebinskemu sklopu pripada tema.

Slovenski učbeniki so na prvi pogled v grafični zasnovi še najbolj podobni nemškim učbenikom. Tako kot nemški učbeniki se tudi Modrijanovi učbeniki poslužujejo nekaterih grafičnih znakov za označitev posameznih rubrik. V ozadju večinoma prevladuje bela barva tako v slovenskih kot tudi v nemških učbenikih. Francoski in britanski učbeniki so dosti bolj pisani na prvi pogled in zaradi tega za nevajenega bralca tudi malo manj pregledni, po drugi strani pa bolj pestri in zanimivi, kar zlasti velja za britanske učbenike.

Primerjava zunanje strukture izbranih učbenikov zgodovine

Primerjava zunanje strukture izbranih slovenskih in tujih učbenikov zgodovine za osnovno šolo je pokazala, da slovenski učbeniki v ničemer ne zaostajajo za tujimi. Izbrani slovenski učbeniki se ponašajo s spretno in domiselno izdelanimi naslovnicami. Pri učbenikih založbe Modrijan je pohvale vredna zlasti grafična zasnova naslovnic in njihova pripovedna izraznost, pri učbenikih založbe DZS pa njihov skupni naslov *Koraki v času*, ki je tudi grafično izražen. Naslovnice vseh izbranih slovenskih in tujih učbenikov so natisnjene v kvalitetnih barvah, ki kar kličejo po tem, da jih vzamemo v roke in prelistamo.

Vsi izbrani slovenski in tuji učbeniki zgodovine razpolagajo s kvalitetno likovno opremo in so natisnjeni v barvah, s poudarjenimi naslovi vsebinskih sklopov, tem in podtem. Na različne načine izbrani učbeniki označujejo tudi posamezne rubrike, ki se ločijo od osrednjega učbeniškega teksta. Gre na primer za rubrike z vprašanji, nalogami, slovarčkom itd. Tudi v tem smislu izbrani slovenski učbeniki v ničemer ne zaostajajo za izbranimi tujimi učbeniki. V likovni opremi so še najbolj podobni izbranim nemškim učbenikom, ki prav z likovno opremo dosegajo veliko preglednost in sistematičnost vseh učbeniških elementov. Izbrani britanski učbeniki zlasti založbe Collins se od drugih izbranih učbenikov razlikujejo po velikih količinah skic, zaradi katerih dajejo vtis lahkotnosti in igrivosti. V slikovnem gradivu ostali izbrani učbeniki tako slovenski kot tuji dajejo prednost fotografijam pred skicami in na tak način delujejo bolj resno. Hkrati fotografsko gradivo daje v večji meri občutek, da so se stvari, o katerem priča, tudi v resnici zgodile in niso samo predmet morebitne virtualne resničnosti. Množica skic v britanskih učbenikih je tako dvorezna, saj po eni strani dosega učinek boljše predstavljivosti, nazornosti in je bolj privlačna za oko; po drugi strani pa množica skic učinkuje podobno kot risani filmi na televiziji, ki z resničnostjo navadno nimajo nobene zveze in predstavljajo fiktivni svet. Francoski učbeniki pa vključujejo veliko število različnih kvadratkov z rubrikami, zaradi česar so manj pregledni od ostalih učbenikov.

Zaželeno je, da lahko učenci skupaj z učiteljem izbirajo med obema vrstama zasnove učbenikov: torej med bolj sodobno zasnovanimi učbeniki, kot so britanski, v katerih mrgoli barv, slikovnega gradiva in miselnih vzorcev ter med bolj umirjenimi učbeniki, ki so morda za nekatere bralce zaradi manjše nasičenosti z različnimi elementi tudi bolj pregledni. Med slednje se uvrščajo predvsem izbrani slovenski in nemški učbeniki. Poleg tega pa so si učbeniki, ki izhajajo iz istega nacionalnega okolja, v svoji oblikovni in metodološki zasnovi dokaj podobni.

2. NOTRANJA STRUKTURA IZBRANIH UČBENIKOV ZGODOVINE

V primerjavi notranje strukture izbranih učbenikov zgodovine za osnovno šolo sem se osredotočila na obravnavo pripovednih tekstov, zemljevidov, slikovnega gradiva ter vprašanj in nalog. Zanimale so me oblike pripovednih tekstov, ki se pojavljajo v učbenikih: miselni vzorci, vsebine v obliki stripa, slovarčki pojmov, odlomki iz zgodovinskih virov, literarnih del ali religioznih knjig, predstavitev zanimive literature za nadaljnje branje, internetni in drugi naslovi za nadaljnje iskanje informacij, seznami pojmov, imen, pisnih in slikovnih virov, povzetki itd. V raziskavi sem zasledovala vse omenjene elemente metodološke zasnove učbenikov in jih primerjala med seboj. Primerjavo slikovnega gradiva v učbenikih sem izvedla na podlagi Trojarjeve delitve slikovnega gradiva na dokumentarne realistične slike in fotografije, slikovne rekonstrukcije zgodovinskih objektov in situacij in na abstraktne slike in diagrame.[2]

Osrednji učbeniški tekst in rubrike

Vsi izbrani učbeniki vključujejo kazalo na začetku knjige. Kazalo vključuje naslove vsebinskih sklopov in tem. Najbolj pregledno kazalo najdemo v prvem nemškem učbeniku, ki daje vsak vsebinski sklop v posebno barvno okence, v katerem so tudi teme tega sklopa in grafični simboli zanj. Posebnost francoskih učbenikov je, da na začetku knjige,

2 Trojar, Štefan (1996). Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega slikovnega prikazovanja. 2. del, v: Zgodovina v šoli, št. 4, str. 29.

takoj za kazalom, navajajo kratek pregled učnega programa zgodovine in geografije za razred, kateremu je učbenik namenjen.

V vseh izbranih učbenikih so vsebine razdeljene na vsebinske sklope, teme in podteme. Poleg te osnovne delitve pa vključujejo nekateri učbeniki tudi specializirane oziroma namenske teme. V tem smislu je najbolj zanimiv prvi nemški učbenik. V njem najdemo poleg običajnih tem še tri vrste tem. Na koncu vsakega vsebinskega sklopa je tema *Zaključek*, ki prinaša zanimive igre za učence ali naloge za reševanje posameznih zgodovinskih problemov. Poleg tega pa najdemo v tem učbeniku še teme z naslovom *Metoda*, v katerih se učenci seznanijo z zgodovinskimi metodami raziskovanja na konkretnem primeru, ki se navezuje na celoten vsebinski sklop. Tretja vrsta tem nosi naslov *Projekt* in so zasnovane tako, da zahtevajo od učencev skupinsko delo in konkretne izdelke. Preostali trije izbrani nemški učbeniki vključujejo podobne posebne teme kot je tema *Metoda* in *Projekt*, na koncu vsakega vsebinskega sklopa pa je v teh treh učbenikih tema *Na prvi pogled/ bralni kotiček*, v katerem najdemo predstavitev zanimive literature, ki obravnava problematiko širšega vsebinskega sklopa. Te knjige so večinoma mladinski zgodovinski romani, katerih branje naj bi učencem omogočilo jasnejše predstave o preteklosti. Francoski učbeniki vključujejo posebne teme z naslovom *Dosje* in *Patrimonij*, v katerih obdelujejo posebne zgodovinske primere v povezavi s širšimi vsebinskimi sklopi. Tako britanski kot tudi slovenski učbeniki ne vsebujejo tem, ki bi se specializirale za poseben namen.

Modrijanovi učbeniki vključujejo posebne poglobljene rubrike z naslovom *Ali veš?* V okviru tega so podane zanimive informacije, ki se nanašajo na posamezno podtemo. Mnoge od njih vključujejo humorne elemente ali pa zaradi svoje nenavadnosti delujejo šokantno, tako da učence še posebej pritegnejo. Te rubrike so izjemno dobro zasnovane in podobnih ne najdemo v nobenem od tujih izbranih učbenikov.

Posebnost izbranih britanskih učbenikov založbe Collins so miselni vzorci. Na tak način je oblikovano precej snovi. Gre za povezovanje teksta, ki je navadno organiziran v alineje in obkrožen s kvadratnimi okvirji, slikovnega gradiva in shematično ter celovito predstavitev vseh teh elementov na dveh sosednjih straneh. Primer takega miselnega vzorca je tema *Kako uspešno je Elizabeta I. reševala probleme njene vlade?* Na vrhu obeh strani je moder trak, na katerem je natisnjen naslov teme. V središču obeh strani je slika Elizabete I., iz katere vodijo puščice v levo in desno smer. Puščice kažejo na kvadratke, v katerih so stavki v alinejah pod naslovi: *Poroka, Religija, Škotska kraljica Marija, Filip Španski, Revni ljudje in berači, Drugi problemi*. V skrajnem desnem kotu spodaj pa je še kvadratek za nalogami v zvezi s to tematiko: učenci morajo probleme iz miselnega vzorca razdeliti v dve skupini – na tiste, ki jih je Elizabeta uspešno rešila in na tiste, ki niso bili rešeni uspešno. V drugi nalogi pa morajo učenci še razmisliti, kaj pravzaprav pomeni uspešno in neuspešno reševanje problemov.[3] Poleg te teme so v obliki klasičnega miselnega vzorca predstavljene še nekatere druge: *»Spominjam se vseh ...«* (stara Meg se spominja britanskih vladarjev, ki so bili na prestolu v času njenega dolgega življenja), *Kaj so počeli uspešni vladarji?, Kaj so potrebovali jakobiti za uspeh?*, dva miselna vzorca znotraj tem o uporu na Škotskem in Angliji,[4] *Vzroki in posledice industrijske revolucije, Zakaj je imperij rastel, Zakaj je tako dolgo trajalo, da so dobile ženske volilno pravico?,*[5] *1972–1993: Nasilje namesto miru* (tema o dogajanju na Severnem Irskem).[6]

3 Wrenn, Andrew (2002), *Presenting the Past. Britain 1500-1750*, London: Collins, str. 38–39.

4 Ibid.

5 Grey, Paul, Little, Rosemarie (2002), *Presenting the Past. Britain 1750–1900*, London: Collins.

6 Sparey, Elizabeth, Worall, Keith, Johnson, Sue (2003), *Presenting the Past. The modern World*, London: Collins.

Na splošno je značilno za izbrane britanske učbenike, da velik del osrednjega učbeniškega teksta podajajo razbitega v razne kvadratke, oblačke in druge oblike, vendar brez ustaljenega reda. Nekatere teme imajo pod naslovom tekst v odebeljenem tisku, v katerem najdemo kratek uvod v temo. Večkrat je vsebina podana v obliki dialoga med dvema posameznikoma. So pa tudi primeri, ko najdemo predstavitev vsebine v obliki stripa. Predstavitev vsebin v obliki stripa najdemo tudi v nemških učbenikih, v ostalih izbranih učbenikih pa te zanimivosti ni.

Primerjava tekstov v vseh treh učbenikih založbe Collins tudi kaže, da učbenik za drugi razred sekundarne šole vključuje več slikovnega gradiva kot tekstov, v učbeniku za tretji razred je tekstov več in največ jih je v učbeniku za četrti, torej najvišji razred. Učbeniki torej upoštevajo, da se s starostjo sposobnosti učencev za učenje povečujejo, tudi tiste za učenje iz tekstov, ki je navadno zahtevnejše od učenja iz slikovnega gradiva.

Podobno kot v britanskih učbenikih tudi v francoskih najdemo najmanj tekstov v učbeniku za mlajše učence in več v učbenikih za starejše. Namesto tekstov je v učbenikih za nižje razrede najti več slikovnega gradiva.

Pomemben element učbenikov je slovarček pojmov oziroma neznanih besed. Tega najdemo v francoskih, nemških in v vseh slovenskih učbenikih. Slovarček pojmov je naveden znotraj posameznih tem v vseh učbenikih razen v francoskem učbeniku založbe Nathan, kjer je naveden na koncu knjige. Britanski učbeniki slovarčka pojmov ne vključujejo.

Večina učbenikov, tako tujih kot tudi slovenskih, vključuje kratke izbrane tekste, ki so namesto v čitanko vključeni že v sam učbenik. Gre za odlomke iz zgodovinskih virov, literarnih del, religioznih knjig, ki so primerni kot samostojno branje, kot uvodna motivacija, včasih pa zahtevajo tudi učiteljevo dodatno razlago. Gre izključno za kratke tekste, kar ugodno vpliva na motivacijo učencev za branje. Povsod je naveden tudi vir odlomkov besedil. Takšne tekste najdemo v vseh učbenikih razen v britanskem učbeniku založbe Heinemann, medtem ko jih je v britanskih učbenikih založbe Collins malo.

Povzetkov ne najdemo niti v tujih niti v slovenskih učbenikih. Zaključni del tem ali vsebinskih sklopov je navadno delovno naravnan in preko samostojnega dela učencev doseže ponovitev snovi.

Prvi nemški učbenik podaja v nekaterih temah tudi internetne naslove, na katerih lahko učenci poiščejo nadaljnje informacije o vsebini, ki jo učbenik obravnava. Gre za posebnost nemškega učbenika, ki je v drugih učbenikih ne najdemo. Posebnost tega učbenika so tudi naslovi knjig za nadaljnje branje in naslovi organizacij, kot so muzeji, arhivi, nevladne organizacije itd.

Britanski učbeniki založbe Collins na koncu podajajo seznam nekaterih uporabljenih osebnih, geografskih imen in pojmov ter številke strani, na katerih jih v učbeniku najdemo. Francoski učbeniki podajajo le seznam pojmov in strani, kjer se pojavljajo. Izjema je francoski učbenik založbe *Nathan* (četrti francoski učbenik), ki ima na koncu na dveh straneh slike dvanajstih moških oseb iz zgodovine 20. stoletja in zraven razlago, kdo so bile te osebe in zakaj so pomembne za zgodovino. Te osebe so iz francoske zgodovine: Léon Blum, Jacques Chirac, Charles de Gaulle, Phillippe Pétain, François Mitterrand; iz svetovne zgodovine: Lenin, Winston Churchill, Adolf Hitler, Gandhi, Mao Zedong, Franklin Delano Roosevelt, Stalin. Na koncu učbenika pa najdemo še seznam pojmov in kratic, ki se pojavljajo v učbeniku. Za razliko od drugih seznamov vključuje ta seznam tudi razlago pojmov in kratic, posledično znotraj poglavij samih teh razlag ne najdemo in se moramo obračati na konec učbenika, kjer se nahaja celoten seznam po abecednem redu.[7]

7 Bernier, Michel, Champigny, Danielle, Loubes, Olivier (2003). Histoire-géographie 3e, Livre de l'élève, Paris: Nathan, str. 362–366.

Nemški učbeniki imajo na koncu tri sezname: seznam imen in pojmov, ki se pojavljajo v učbeniku, ter strani, kjer jih najdemo; seznam vseh pisnih virov in seznam vseh slikovnih virov, na podlagi katerih so učbeniki nastali. Slovenski učbeniki založbe DZS za zadnje strani v knjigi nimajo enotnega koncepta: učbenik za stari in srednji vek ne vključuje nobenega seznama, učbenika za šesti razred in za 20. stoletje vključujeta le seznam slikovnega gradiva, oziroma vire od koder je to gradivo povzeto, učbenik za novi vek pa poleg seznama slikovnega gradiva vključuje še indeks imen. Prvi in tretji Modrijanov učbenik imata na zadnji strani seznam virov citatov in slikovnega gradiva, čemur dodaja učbenik za novi vek še kazalo osebnih imen. Drugi Modrijanov učbenik vključuje le seznam virov slikovnega gradiva, četrti pa imensko in stvarno kazalo.

Pripovedni teksti so v izbranih učbenikih zgodovine za osnovnošolsko stopnjo zasnovani na različne načine. Poleg običajnih tekstov v enem ali dveh stolpcih najdemo še:

- miselne vzorce v britanskih učbenikih založbe Collins,
- vsebine v obliki stripa v britanskih učbenikih založbe Collins in v nemških učbenikih založbe Klett,
- specializirane teme, ki temeljijo na nalogah, vajah, projektnem delu, v francoskih in nemških učbenikih,
- bralni kotiček s spodbudami za nadaljnje branje zgodovinskega čtiva v nemškem učbeniku za prvi razred,
- internetne naslove, naslove knjig, naslove organizacij, kjer lahko učenci najdejo dodatne informacije o vsebini, v nemškem prvem učbeniku,
- slovarček pojmov v francoskih, nemških in slovenskih učbenikih,
- odlomke iz zgodovinskih virov ali drugih del v vseh učbenikih razen v učbeniku britanske založbe Heinemann,
- sezname (pojmov, virov itd.) na koncu knjige v vseh učbenikih.

Izbrani britanski učbeniki podajajo pripovedne tekste na izjemno zanimiv način, s katerim razbijejo monotonost osrednjega učbeniškega besedila in ga zreducirajo na najmanjši možen obseg. Takšna metodološka zasnova učbenikov pa je lahko v določenem pogledu problematična. Takšna zasnova učbenika namreč sili učence in učitelje, da se učijo pri pouku v šoli. Zaradi minimalnega obsega tekstov se učenci doma le težko sami učijo podatkov iz zgodovine in tudi starši, ki z vsebinami niso že prej seznanjeni, jim pri tem le težko pomagajo. Hkrati pa zahtevajo učbeniki, ki so inventivno zasnovani tudi drugačen način preverjanja znanja. V tem smislu bi se morali učitelji v večji meri osredotočati na konkretne izdelke in na opisovanje delovnega procesa, kakor pa na klasično preverjanje znanja s testi ali z ustnim izpraševanjem. Ti učbeniki so primerni za šolo, ki teži k temu, da se učenci učijo predvsem v šoli in z lastnim delom, ne pa doma z memoriranjem kopice podatkov. S svojo domiselno zasnovo predstavljajo britanski učbeniki poseben izziv tako za učitelje kot za učence in omogočajo učenje na prijeten in hiter način. Med nemškimi učbeniki je posnemanja vreden predvsem prvi učbenik, ki je med izbranimi učbeniki najbolj moderno zasnovan.

Zemljevidi

Vsi izbrani učbeniki zgodovine za osnovno šolo vključujejo tudi historične karte različnih vrst. Največ historičnih kart najdemo v francoskih učbenikih (177), najmanj pa v slovenskih učbenikih založbe Modrijan (68). Število kartografskega gradiva v francoskih učbenikih močno odstopa, saj so na drugem mestu za njimi slovenski učbeniki DZS, ki pa vključujejo le 103 historične karte. Nemški (79) in britanski učbeniki (71) vključujejo nekaj več kart kot Modrijanovi učbeniki.

Vsi izbrani učbeniki razen britanskih namenjajo največ historičnih kart obravnavi 20. stoletja do sodobnosti. V britanskih zgodovinskih kartah pa je v največji meri zastopan novi vek. Gre za poseben poudarek na obravnavi časa vladanja Elizabete I. in v povezavi s tem, učbeniki tudi temu času namenjajo največ kartografskega gradiva. Vsi učbeniki najmanj historičnih kart posvečajo prazgodovinskemu obdobju, razen britanskega, ki pa tega obdobja sploh ne obravnava. Tudi antično obdobje britanski učbeniki popolnoma izpuščajo. Tabela 13 prikazuje število kart, v katerih učbeniki prikazujejo prazgodovinsko, antično, srednjeveško, novoveško obdobje oziroma 19. stoletje do začetka prve svetovne vojne in 20. stoletje od leta 1914 do sodobnosti.

Tabela 5: Število historičnih kart za posamezna zgodovinska obdobja v osnovnošolskih učbenikih

	slovenski učbeniki založbe Modrijan	*slovenski učbeniki založbe DZS*	*britanski učbeniki*	*francoski učbeniki*	*nemški učbeniki*
prazgodovina	2	3	-	3	3
antika do propada zahodnega dela rimskega imperija	11	16	-	37	17
srednji vek do odkritja Amerike 1492	8	25	5	29	5
novi vek do Dunajskega kongresa	18	14	27	35	18
19. stol. do začetka prve svetovne vojne (1815–1914)	6	19	16	18	13
1914–2004	23	26	23	55	23

Zanimalo me je, koliko kart v učbenikih zgodovine prikazuje krajevno, nacionalno zgodovino, zgodovino Evrope, Sredozemlja in sveta. Karte zgodovinskega razvoja Sredozemlja se pogosto pojavljajo v vseh učbenikih, ko gre za obravnavo antičnih kultur in civilizacij. Vsi učbeniki največ kart posvečajo zgodovini Evrope. Edina izjema so nemški učbeniki, v katerih je enako število historičnih kart Evrope kot kart, ki prikazujejo svetovno zgodovino. Francoski učbeniki so posebnost v tem, da je v njih več kart, ki prikazujejo historični razvoj krajev kot pa kart, ki se nanašajo na nacionalno zgodovino oziroma na zgodovino Francije. Francoski učbeniki vključujejo veliko kart, ki prikazujejo razvoj posameznih mest ali pa samo delov mest. Razlika med slovenskimi učbeniki obeh založb in tujimi učbeniki je v tem, da vsi slovenski učbeniki skupaj vključujejo več kart s področja nacionalne zgodovine kot pa kart s področja svetovne zgodovine, v tujih učbenikih pa je situacija ravno obratna – v njih je več kart s področja svetovne zgodovine kot pa kart, ki prikazujejo nacionalno zgodovino. Tabela 6 prikazuje koliko historičnih kart je v učbenikih namenjenih krajevni, nacionalni, evropski, sredozemski oziroma svetovni zgodovini.

Tabela 6: Število historičnih kart za krajevno, nacionalno, evropsko in svetovno zgodovino v osnovnošolskih učbenikih

	slovenski učbeniki založbe Modrijan	*slovenski učbeniki založbe DZS*	*britanski učbeniki*	*francoski učbeniki*	*nemški učbeniki*
krajevna zgodovina	2	3	6	26	3
nacionalna zgodovina	21	30	19	25	14
zgodovina Evrope	26	39	25	53	24
zgodovina Sredozemlja	7	19	-	27	14
svetovna zgodovina	12	12	21	48	24

Historične karte v učbenikih sem razvrščala tudi glede na to, s katerim področjem človeškega življenja v preteklosti se ukvarjajo: s politično, vojaško, gospodarsko, družbeno, kulturno ali religiozno zgodovino. Karte s področja gospodarske zgodovine prikazujejo predvsem razvoj trgovine, industrije in prometa v preteklosti. Karte s področja družbene zgodovine se ukvarjajo z gibanjem populacije in demografskih podatkov. Historične karte, ki obravnavajo kulturno zgodovino, navadno prikazujejo razvoj mest, lahko pa tudi širjenje pisave, humanizma, renesanse, baroka in drugih umetniških smeri. Karte, ki prikazujejo velike migracije v zgodovini (npr. selitev ljudstev v Evropi v pozni antiki), sem štela med politično zgodovino, ker so imele tudi politične posledice. Tabela 7 prikazuje koliko kart je v učbenikih posvečenih posameznemu delu historičnih podatkov. Največ kart je v vseh učbenikih namenjenih politični zgodovini. Politične historične karte imajo nesporno prednost pred vsemi ostalimi vidiki družbenega življenja v preteklosti. V francoskih učbenikih najdemo tudi veliko kart kulturne zgodovine, pri čemer gre predvsem za prikaz razvoja posameznih mest in posameznih stavb (religioznih, političnih, upravnih, gospodarskih itd.) v njih.

Tabela 7: Število historičnih kart za posamezna področja življenja v osnovnošolskih učbenikih

	slovenski učbeniki založbe Modrijan	*slovenski učbeniki založbe DZS*	*britanski učbeniki*	*francoski učbeniki*	*nemški učbeniki*
politična zgodovina	47	72	44	95	43
vojaška zgodovina	8	6	12	7	12
gospodarska zgodovina	7	10	9	23	9
družbena zgodovina	1	1	-	9	5
kulturna zgodovina	4	11	3	35	4
zgodovina religij	1	3	3	8	6

Poleg razvrščanja historičnih kart v posamezne kategorije so me posebej zanimali tudi nekateri izstopajoči in zanimivi primeri historičnih kart, ki so vredni posnemanja. Prav zaradi tega jih spodaj tudi področno opišem.

Izbrani britanski učbeniki na nekaterih mestih historične karte kombinirajo z nekaterimi slikovnimi in tekstualnimi elementi, zaradi katerih so te karte še posebej zanimive. Nekatere od njih bom zato posebej opisala.

- Tema *Kako je Elizabeta I. videla Evropo leta 1558?* je izoblikovana v obliki historične karte, ki sega čez obe strani, ki ju poglavje vključuje. Posamezne države v Evropi, ki so bile za Elizabeto pomembne, so zaznamovane z zastavami vladarskih družin, ki so v njih vladale. V Angliji najdemo portret Elizabete. Tisti del Evrope, ki je bil za Elizabeto nezanimiv, je označen z enotno barvo brez političnih meja, na njem pa najdemo kvadratke s tekstom, v katerih so na kratko obravnavana vprašanja: *Kaj naj storim glede denarja?; Ali naj še naprej zažigam protestante?; Ali naj pohitim z imenovanjem novega canterburyjskega nadškofa?; Kaj naj storim glede vojne s Francijo?; Ali naj se podredim papežu in ohranim katoliško Cerkev? Kaj naj storim glede Škotske?; Kaj naj storim glede Irske?; Kaj naj storim glede beračev in obubožanih?; Ali naj se poročim in zagotovim dediča na prestolu?*[8]
- Tema o revoluciji v Angliji v letih 1642 do 1648 je zasnovana na treh historičnih kartah, ki prikazujejo Anglijo, južni del Škotske in Wales v letih 1642, 1646, in 1648. Na kartah je prikazan spopad med kraljem in parlamentom s figuricami, ki stojijo na karti in v oblačkih povejo svoje mnenje. Na prvi karti je kralj velik in predstavniki parlamenta majhni, na drugi karti je kralj za rešetkami v isti velikosti kot vojaki parlamenta in predstavniki parlamenta, na zadnji pa je kralj za rešetkami čisto majhen, vojaki zelo veliki, predstavniki parlamenta pa so srednje velikosti. Gre za zanimiv pristop, ki slikovito prikaže revolucionarno dogajanje.[9]
- Tema *1919–1939*: načrtovanje tridimenzionalne vojne je prikazano preko karte sveta, na kateri stojijo politični in vojaški voditelji nekaterih držav iz časa med obema vojnama in v oblačkih predstavljajo svoje mnenje o politično-vojaški situaciji obdobja med obema vojnama.[10]
- Zadnja tema vsebinskega sklopa o holokavstu vključuje zemljevid Evrope, iz katerega vodijo puščice k tekstom v kvadratkih, ki predstavljajo pojave desničarskega ekstremizma v nekaterih evropskih državah danes.[11]

Drugi britanski učbenik za leto 1558, ko je Elizabeta I. prevzela kraljevi prestol, prikazuje veliko karto Evrope, na kateri so Habsburške dežele in nemške državice označene kot enoten teritorij z naslovom: Države nemškega imperija (*States of the German Empire*).[12] Gre za močno poenostavljeno karto, s katero se mnogi zgodovinarji ne bi strinjali.

Posebnost izbranih francoskih učbenikov so historične karte na notranji strani platnic, ki jih najdemo v učbenikih vseh treh francoskih založb. Gre za karte sveta in Evrope, ki plastično predstavljajo ta del sveta v posameznem daljšem časovnem obdobju, ki ga učbenik obravnava. Poudarek na kartografskem gradivu je nedvomno tudi posledica dejstva, da so v francoskih učbenikih združene geografske in zgodovinske vsebine, s čimer se poudarja povezanost obeh predmetov.

8 Wrenn, Andrew (2002), Presenting the Past. Britain 1500-1750, London: Collins, str. 10, 11.

9 Ibid., str. 50–52.

10 Sparey, Elizabeth, Worall, Keith, Johnson, Sue (2003), *Presenting the Past. The modern World*, London: Collins, str. 30, 31.

11 Ibid., str. 82.

12 Wrenn, Andrew (2002), *Presenting the Past. Britain 1500-1750*, London: Collins, str. 8–9.

Posebnost francoskih učbenikov vseh treh založb so neme karte. Neme karte najdemo v poglavjih, ki so namenjena vajam za zaključek vsebinskega sklopa. Te karte so povezane z vajami, ki jih morajo učenci rešiti, na primer našteti imena držav, ki so označena na historični karti ali vpisati določene pojme v samo karto. Iz karte Evrope, na kateri so z barvami označeni najbolj obljudeni kraji, morajo učenci ugotoviti, kateri kraji Evrope so bili v novoveški Evropi najbolj obljudeni in zakaj.[13] Britanski, nemški in slovenski učbeniki nemih kart ne vključujejo.

Izbrani francoski učbeniki v temah z vajami za ponovitev snovi na koncu vsebinskih sklopov podajajo običajne historične karte, katere morajo učenci analizirati, primerjati med seboj, razložiti itd. Gre torej za naloge, ki so vezane na delo s historičnimi kartami. Poleg tega pa v francoskih učbenikih najdemo v vajah še karte iz časa, ki ga učbenik obravnava, npr. karto sveta po Ptolomejevih predstavah iz leta 1513 itd.[14]

Kartografsko gradivo je pomemben element učbenikov, saj pripomore k razvijanju prostorske predstavljivosti pri učencih in k njihovemu dojemanju časovnih sprememb v prostoru. Obdelala sem vse karte, ki jih vključujejo sami učbeniki. Opozoriti pa je potrebno tudi, da so mnogi izbrani učbeniki samo del celovitega didaktičnega kompleta, ki vključuje tudi zgodovinski atlas, ki je specializiran za prikazovanje historičnih kart. V učbenikih imajo historične karte različno funkcijo: lahko služijo kot vir novih informacij o značilnostih prostora v preteklosti, lahko pa so namenjene samostojnemu delu učencev, ki jih analizirajo, vrednotijo in primerjajo med seboj, da bi sami prišli do novih zaključkov o dogajanju v preteklosti. V zvezi s tem so pomembne tudi neme karte, ki pa jih najdemo le v francoskih učbenikih v rubrikah z vajami na koncu vsebinskih sklopov. Izbrani britanski učbeniki ponujajo najbolj domiselne historične karte, ki vključujejo tudi skice in kratke tekste ter kot take predstavljajo večji del nekaterih poglavij. V teh poglavjih je karta torej v središču vsebinske predstavitve, vsi ostali elementi so vezani na samo karto. Historične karte se v učbenikih v največji meri uporabljajo za prikazovanje političnih sprememb, vse ostale spremembe so prikazane v manjši meri. Najbolj pogoste so historične karte Evrope in karte, ki se navezujejo na čas od leta 1914 do 2004. To velja za večino obdelanih učbenikov. Po historičnih kartah sodeč je zgodovina v slovenskih, britanskih, francoskih in nemških učbenikih še vedno pretežno evropocentrična in spremlja predvsem spremembe v tem delu sveta ter jim daje prednost celo pred nacionalno zgodovino.

Slikovno gradivo

Vsi izbrani učbeniki zgodovine za osnovno šolo se odlikujejo z bogatim slikovnim gradivom, natisnjenim v živahnih in močnih barvah ter s kvalitetnimi barvnimi fotografijami, zaradi česar so privlačni za oko in kar kličejo k temu, da jih prelistamo. Napredek tehnike je omogočil, da je slikovno gradivo zaradi svoje kvalitete pridobilo na pomenu tudi v učbenikih zgodovine. Vsi izbrani učbeniki vključujejo veliko slikovnega gradiva in upoštevajo dognanja psihologije, po katerih se učenci hitreje učijo s pregledovanjem slikovnega gradiva kot pa z branjem tekstualnih gradiv. Slikovno gradivo v učbenikih spremlja komentar, ki je ponekod v barvnih okencih, ki skrbijo za estetski izgled učbenikov.

Posebnost izbranih francoskih in nemških učbenikov je, da namenjajo vsakemu vsebinskemu sklopu dve strani za prikaz naslova vsebinskega sklopa in slikovnega gradiva, ki se nanj nanaša. Večinoma gre za slike, ki segajo čez obe strani in s svojo velikostjo delujejo impresivno ter opozarjajo na lastni pomen. Na teh straneh poleg slik, fotografij,

13 Carol, Anne idr. (2002), *Histoire-géographie 4ème, Livre de l'élève*, Paris: Hatier, str. 28.

14 Doublet, Frédéric, Casa, Michel (2001), *Histoire-géographie 5e*, Paris: Magnard, str. 162.

časovnega traku, najdemo tudi zemljevide. Vsaka stran je zasnovana na svoj poseben način. Za boljšo predstavljivost navajam dva takšna primera.

- Prvi nemški učbenik na primer na naslovni strani vsebinskega sklopa *Okolje ima zgodovino* na vrhu podaja naslov, na dnu pa predstavlja časovni trak, ki sega čez dve strani. Ostali prostor obeh strani je namenjen predstavitvi sveta na karti z označitvijo glavnih ekoloških problemov, s katerimi se danes srečuje človeštvo. Zraven je komentar in slika velikanskega vodnjaka v Indiji, ki se je leta 2003 zaradi dolgotrajne suše presušil.[15]
- Četrti francoski učbenik na primer za temo o dogajanju v Nemčiji in Franciji v 30-ih letih 20. stoletja na eno naslovno stran daje veliko fotografijo nemške nacistične parade iz leta 1934. Na sosednji strani pa najdemo fotografijo množičnega zborovanja Ljudske fronte v Franciji leta 1935. V ospredju je plakat z napisom, ki zahteva razorožitev in ohranitev demokracije, svobode in miru. Na dnu obeh strani sta dva časovna trakova. Eden prikazuje dogajanje v Nemčiji, drugi pa dogajanje v Franciji v času med obema vojnama.[16] Na ta način učbenik poudari, da je Nemčijo tridesetih let zaznamoval totalitarni režim, Francijo pa prizadevanja za demokracijo in mir.

Dokumentarnih realističnih slik in fotografij najdemo najmanj v izbranih britanskih učbenikih zgodovine, ki dajejo prednost slikovnim rekonstrukcijam in drugim domišljijskim oblikam slikovnega prikazovanja pred realističnimi slikami. Zaradi tega britanski učbeniki bolj spominjajo na slikanico kot pa na učbenik. Britanski učbeniki so vir kreativnih pristopov k slikovnemu prikazovanju. Zaradi dragocenosti in izvirnosti slikovnega gradiva, ki ga vključujejo, bom predstavila najbolj originalne primere vključevanja in prikazovanja dokumentarnih realističnih slik in fotografij:

- Tema, ki govori o Elizabeti I. in njenem izbiranju možnega kandidata za soproga, vključuje na eni strani zeleno ozadje in na njem štiri igralne karte, na katerih so slike snubcev: Filip II. Španski je pikov kralj, Karel nadvojvoda avstrijski je karov kralj, Erik švedski princ je križev kralj in Lord Robert Dudley je srčev kralj. Poleg doprsnega portreta posameznika je v karti tudi kratka predstavitev snubca. Tema z naslovom *Končno poroka?* pa ima v središču karto srčevega princa, s sliko vojvode Francoisa in predstavitvijo mladega moškega, ki se je zaljubil v 22 let starejšo Elizabeto I.[17]
- Tema o Charlesu I. na prvi strani čez celo stran podaja portret tega vladarja, ki je na eni polovici umetniška upodobitev iz časa njegovega življenja in na drugi polovici fotografija igralca, ki je upodobil tega vladarja v filmu.[18]
- Dve temi sta namenjeni obravnavi portreta Elizabete I. iz časa, ko je bila mlada in iz njenega starostnega obdobja. Oba portreta, ki sta ju naslikala sodobnika, se raztezata čez večji del dveh strani, ob robu pa so v krogih detajli slik povečani in s komentarjem. Na tak način naj bi učenci spoznali, kaj nam lahko vse portreti povedo o preteklosti in o osebi, ki je portretirana. Obema temama pa sledi tema o tem, česar nam portreti ne povedo o Elizabeti I. z upodobitvami vladarice, ki so bile prepovedane, ker so jo prikazovale preveč realistično.[19]

15 Christoffer, Sven idr. (2004), *Zeitreise 1. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, str. 130, 131.

16 Bernier, Michel, Champigny, Danielle, Loubes, Olivier (2003), *Histoire-géographie 3e, Livre de l'élève*, Paris: Nathan, str. 52, 53.

17 Wrenn, Andrew (2002), *Presenting the Past. Britain 1500-1750*, London: Collins, str. 15, 22.

18 Ibid., str. 42.

19 Ibid., str. 92–97.

- Tema, ki se sprašuje ali je lahko moderni igrani film tudi historični dokaz, je prikazana s številnimi sekvencami s filmskega traku, ki prikazujejo odlomke iz zgodovinskega filma o Elizabeti I. iz leta 1998. Ob sekvencah so komentarji, ki nam povedo v katerih točkah je film realističen in v katerih ne.[20]
- Tema galerija podob upodablja številne portrete vladarjev in pomembnih osebnosti iz britanske zgodovine na časovnem traku. Ob slikah so tudi komentarji, ki pojasnjujejo propagandno vlogo upodobitev vladarjev v njihovem času.[21]
- Tema o suženjstvu vključuje skico krutega ravnanja s sužnji, portret zgodovinarja Erica Williamsa, ki trdi, da je industrijsko revolucijo v Britaniji omogočil šele ogromen profit, ki ga je prinesla trgovina s sužnji. Sledijo skice portretov treh Britancev, ki so obogateli s trgovino s sužnji in zraven so kratki govori teh oseb, ki predstavijo kako so obogatele. Na podlagi tega se morajo učenci sami odločiti ali trditev zgodovinarja Williamsa drži in v kolikšni meri.[22]
- *Prelomni dogodki v drugi svetovni vojni* je poglavje, ki je večinoma sestavljeno iz manjših fotografij. Na eni strani in pol najdemo 12 fotografij s spodaj napisanimi naslovi, ki dokumentirajo prelomne dogodke iz časa druge svetovne vojne. Polovica strani je namenjena komentarjem h fotografijam. Vse skupaj predstavlja celovito temo, ki na vizualen način prepričljivo pokaže na dogodke iz zgodovine in pri tem reducira pisani tekst na minimum.[23]
- Vsebinski sklop o holokavstu predstavi prvo temo *Vprašanje človekovih pravic* predvsem s fotografijami in kratkimi komentarji ob njih. Gre za fotografije iz novejše zgodovine, ki upodabljajo kako široka in pereča je bila problematika kršenja človekovih osnovnih življenjskih pravic v 20. stoletju, upodobitev novoveškega zažiganja protestantov in pogroma nad ruskimi Judi leta 1906. Slike so odlično izbrane in govorijo same za sebe.[24]
- Vsebinski sklop o holokavstu je opremljen s fotografijami, ki jasno dokumentirajo, da je bilo uničevanje Judov množično. Fotografije prikazujejo organizacijo množičnih uničevalnih taborišč in rezultate v kupih koščenih trupel.[25]
- Tema *Korak predaleč?* znotraj vsebinskega sklopa o razvoju moderne medicine je zasnovana kot časopis na dveh straneh. Predstavljenih je pet problemov: kloniranje, genetski inženiring, evtanazija, transplantacija obraza, zamrzovanje človeških trupel. Vsak problem je predstavljen s fotografijo, ki na izzivalen način nagovarja bralce, zraven je časopisni naslov in kratka predstavitev problema.[26]

Vsi ostali izbrani učbeniki dajejo realističnim fotografijam prednost pred ostalimi načini slikovnega prikazovanja, zaradi česar delujejo bolj resno in manj lahkotno v primerjavi z britanskimi učbeniki založbe Collins.

Francoski učbeniki podajajo veliko fotografij umetniških del iz najrazličnejših zgodovinskih obdobij, kar je tudi njihova posebnost. Tudi vsi drugi učbeniki vsebujejo fotografije umetniških del in portretov, vendar v veliko manjši meri kot to velja za francoske učbenike.

---

20 Ibid., str. 98–101.

21 Ibid., str. 104–108.

22 Grey, Paul, Little, Rosemarie (2002), *Presenting the Past. Britain 1750-1900*, London: Collins, str. 20–21.

23 Sparey, Elizabeth, Worall, Keith, Johnson, Sue (2003), *Presenting the Past. The modern World*, London: Collins, str. 34–35.

24 Ibid., str. 68, 69.

25 Ibid., str. 67–85.

26 Ibid., str. 102, 103.

V izbranih učbenikih najdemo tudi karikature, ki predstavljajo pomembno popestritev in vnos humornih elementov. Zlasti francoski učbeniki vključujejo veliko karikatur povzetih iz časopisov.

Francoski učbeniki in učbeniki DZS (razen drugega učbenika DZS) so zasnovani tako, da slikovno gradivo spremljajo naloge, ki zahtevajo ponekod analitično obdelavo slikovnega gradiva, drugod pa razmislek o dogodkih, na podlagi katerih je slikovno gradivo nastalo. Slike niso več samo v funkciji prikazovanja, temveč imajo funkcijo dokazovanja in spodbujanja miselnih procesov. Na ta način slike same postanejo vir novih informacij in niso več le v vlogi potrjevanja informacij, ki so že vsebovane v tekstovnem gradivu.

Prvi nemški učbenik vključuje fotografije v temah *Projekt*. Na fotografijah so prikazani možni rezultati projektnega dela ali etape tega dela: npr. fotografija dveh učencev, ki mesita kruh na kamenodoben način, učenci izdelujejo stenski časopis in ga prikažejo ... Projekt *Mladinske knjige razlagajo zgodovino* ima na eni strani devet fotografij posameznih knjig z dodanimi naslovi in kratkimi razlagami vsebine literature.[27]

Fotografije holokavsta, ki jasno kažejo na množično uničevanje Judov v množičnih uničevalnih taboriščih, so zelo pomembne, ker dokumentirajo resnico o genocidu nad Judi. Te fotografije so vključene tako v britanski, kot tudi v francoski in nemški učbenik. Oba slovenska učbenika pa takšne dokumentarne fotografije popolnoma izpuščata. Četrti učbenik DZS sploh nima nobene fotografije s tematiko genocida nad Judi, četrti učbenik založbe Modrijan pa samo eno, na kateri je prikazano eno truplo v koncentracijskem taborišču.[28] Takšna fotografija zagotovo ni primerno izbrana, saj zanemarja vidik množičnosti holokavsta.

Slikovne rekonstrukcije zgodovinskih objektov in situacij so najbolj značilne za britanske učbenike založbe Collins. Vsi ostali izbrani učbeniki podajajo slikovne rekonstrukcije samo na tistih mestih, kjer ni moč najti primerne fotografije, ki bi realistično dokumentirala situacijo ali pojav in na tistih mestih, kjer slikovna rekonstrukcija bistveno pripomore k predstavljivosti. Britanski učbeniki založbe Collins pa se skic in slikovnih rekonstrukcij veliko poslužujejo tudi na mestih, kjer bi lahko sliko zamenjala fotografija. Posledica je, da britanski učbeniki bolj spominjajo na slikanico kot pa na učbenik, hkrati pa so skice uporabljene na tako domiseln način, da so prav zaradi njih britanski učbeniki najbolj kreativno zasnovani in originalni. Ker so primeri podajanja zgodovinske snovi v britanskih učbenikih zaradi slikovne zasnove tako zanimivi in vredni posnemanja, navajam najbolj zanimive od njih:

- Tema, ki pojasnjuje nesoglasja med katoliki in protestanti na eni strani, predstavlja skico oltarja katoliške cerkve in pred njim duhovnika. Okoli skice so puščice, ki kažejo na razlago posameznih predmetov na skici. Spodaj je podobna skica s prikazom protestantskega oltarja in duhovnika in puščicami ter razlagami.[29]
- Tema o bojnem ladjevju Filipa II. španskega je prikazano v dveh poglavjih. Prva tema se nanaša na Filipov načrt invazije na Anglijo. Na treh straneh je prikazan Filipov načrt v obliki skic in komentarjev pod njimi, vzporedno pa so skice in komentarji tega, kar se je potem dejansko zgodilo. Gre za prikaz razlage za polom španskega ladjevja, ki je nastala v britanski historiografiji. Naslednja tema pa je oblikovana v celoti v obliki stripa, ki ga je dala objaviti španska vlada leta 1999 ob 400-letnici Filipove smrti in je narejen s španskega zornega kota. Na koncu teme

27 Christoffer, Sven idr. (2004), *Zeitreise 1. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, str. 21.

28 Kern, Ana Nuša, Nećak, Dušan, Repe, Božo (2003), Naše stoletje. Zgodovina za 8. razred osnovne šole. Zgodovina za 9. razred devetletne osnovne šole, Ljubljana: Modrijan, str. 101.

29 Wrenn, Andrew (2002), *Presenting the Past. Britain 1500-1750*, London: Collins, str. 19.

je naloga, v kateri morajo učenci primerjati obe verziji iste zgodbe in ugotoviti v čem se razlikujeta ter zakaj.[30]

- Tema o katolikih in puritancih primerja odnos Elizabete I. do katoličanov in puritancev v različnih obdobjih. Gre za šest kvadratkov v dveh stolpcih. Oba stolpca sta različno obarvana in v ozadju kvadratkov za katolike je narisana kri. V stolpcih je besedilo v alinejah.[31]
- Skice vsebujejo tudi vsi miselni vzorci. Nekateri poleg skic vključujejo še realistične fotografije ali fotografije umetniških del oziroma izsekov iz njih. Tako na primer vključuje miselni vzorec z naslovom *Kaj so počeli uspešni vladarji?* skice aktivnosti, ki so se jih posluževali absolutisti.[32]
- Tema, ki opisuje obglavljenje Charlesa I., je izdelana kot ena stran in pol filmskega traku, na katerem so skice prizora obglavljanja. Naloga učencev pa je, da ugotovijo zakaj zgodovinarji in filmarji isto zgodbo drugače prikazujejo.[33]
- V temi *Kdo je lahko in kdo ni mogel voliti mleta 1831?* najdemo čez obe strani narisano tehtnico in na spuščenem delu so narisani posestnik, pravnik in duhovnik, na dvignjenem delu tehtnice pa trgovec, bogata ženska, lastnik tovarne in tovarniški delavec. Vsak od teh ljudi v oblačku razloži, zaradi katerih razlogov ima oziroma nima pravice voliti. Gre za zgovorno slikovno upodobitev, ki nagovarja s svojo izvirnostjo.[34]
- Tema *Kaj je »hladna vojna«?* ima na prvi strani skico ameriškega strička Sama in ruskega medveda z rdečo zvezdo na trebuhu. Oba držita v rokah svoji zastavi in sta obkrožena z oblački, v katerih razlagata svoja ideološka prepričanja, na katerih je temeljila ameriška oziroma sovjetska družba v času hladne vojne.[35]
- Tema *Sovražiti nasprotnika* je zasnovana kot sekvence filmskega traku, na katerem so skicirani ključni propagandni prijemi obeh sprtih strani v hladni vojni. Naloga učencev je, da razložijo sporočilo vsake propagandne filmske sekvence in zakaj so ljudje tem sporočilom množično verjeli.[36]

Izbrani slovenski, francoski in nemški učbeniki se poslužujejo barvnih rekonstrukcij zgodovinskih dogodkov in objektov zlasti, ko gre za starejša obdobja od prazgodovine do srednjega veka. Te rekonstrukcije so za oko privlačne in lepe, vendar se jih avtorji učbenikov poslužujejo samo na tistih mestih, kjer ni možno prikazati drugega slikovnega gradiva, ki bi potrjevalo in prikazovalo določeno vsebino. Avtorji teh učbenikov dajejo dokumentarnim fotografijam prednost pred slikovnimi rekonstrukcijami.

Prvi nemški učbenik za predstavitev življenja v antičnih Atenah uporabi strip.[37] Britanski učbeniki založbe Collins in nemški učbenik za prvi razred sekundarne šole se poslužujejo stripovske predstavitve določenih tem in s tem poživijo vsebine, ki jih predstavljajo. Tudi prvi francoski učbenik navaja primer stripovske upodobitve antične rimske zgodovine v povezavi z nalogo za učence, ki morajo strip podrobno analizirati.[38]

30 Ibid., str. 28–33.

31 Ibid., str. 34–35.

32 Ibid., str. 43.

33 Ibid., str. 56–57.

34 Grey, Paul, Little, Rosemarie (2002), *Presenting the Past. Britain 1750-1900*, London: Collins, str. 74–75.

35 Sparey, Elizabeth, Worall, Keith, Johnson, Sue (2003), *Presenting the Past. The modern World*, London: Collins, str. 46.

36 Ibid., str. 50, 51.

37 Christoffer, Sven idr. (2004), *Zeitreise 1. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, str. 81.

38 Bartoli, Jacques idr. (2004), *Histoire-Géographie 6ème, Livre de l'élève*, Paris: Hatier, str. 125.

Abstraktne shematske slike in diagrami so v največji meri prisotni v učbenikih, ki obravnavajo obdobje 20. stoletja. Ti prikazi so narejeni v barvah in se nanašajo na prikaz družbe ali družbenih razmerij v posameznih obdobjih, časovnih trakov, organizacijskih shem, grafičnih prikazov demografskih in gospodarskih podatkov.

V izbranih britanskih učbenikih najdemo grafične prikaze šele v učbenikih za višja razreda sekundarne šole. Največ grafov in diagramov je v učbeniku, ki se ukvarja z 20. stoletjem, torej v četrtem britanskem učbeniku. V drugem britanskem učbeniku pa najdemo zanimivost z naslovom *Uspehometer vladanja Charlesa I.*, ki je namenjen učencem, da na njem prikažejo, koliko je bil vladar uspešen v času svojega vladanja med leti 1629 in 1642 ter kako je ta uspešnost nihala v posameznih letih.[39]

Četrti francoski učbenik na osmih straneh na koncu knjige podaja časovni trak, ki je povezan s slikami in historičnimi kartami za vsako obdobje ter komentarji. Izbrani so prelomni dogodki za človeštvo in za francosko zgodovino od 8. stoletja pr. Kr. do leta 2000. Na tak način učenci ponovijo v zadnjem razredu zgodovinsko snov vseh štirih let sekundarne šole. Vsebine so sistematično predstavljene, z zanimivimi slikami, ki se hitreje vtisnejo v spomin kot samo besedilo.[40]

Četrti Modrijanov učbenik ima strani, ki označujejo nov vsebinski sklop sestavljene iz časovnega traku, na katerem so opredeljeni bistveni dogodki, ki jih potem tematski sklop podrobneje obdela. Gre za zanimivo potezo, ki povečuje preglednost učbenika in časovno-prostorsko predstavljivost. Podobne časovne trakove vključujejo na naslovne strani novih vsebinskih sklopov tudi nemški in francoski učbeniki, vendar v njih to ni stalnica vsakega vsebinskega sklopa, kot to velja za Modrijanov učbenik.

Mnogi od izbranih slovenskih in tujih učbenikov zgodovine se poslužujejo časovnih trakov za predstavitev določenega dogajanja v preteklosti in za uresničevanje načela sistematičnosti ter preglednosti. Nekateri časovni trakovi so enostavno izdelani z zapisi letnic in dogodkov, drugi pa so obogateni s slikovnim gradivom, ki še poveča njihovo učinkovitost.

Primerjava rabe slikovnega gradiva v izbranih slovenskih in tujih učbenikih zgodovine za osnovno šolo je pokazala, da učbeniki različno pristopajo k problematiki vključevanja slik v ostalo gradivo. Britanski učbeniki založbe Collins v tem smislu najbolj odstopajo. V njih so teksti na domiseln način združeni s slikovnimi predstavitvami, zlasti s shematskimi skicami, zaradi česar so ti učbeniki najbolj privlačni za pogled. Vsi ostali učbeniki dajejo prednost resničnim dokumentarnim fotografijam pred skicami in slikovnimi rekonstrukcijami ter vzbujajo občutek resnosti in večje prepričljivosti. Poudarek na realističnih slikah je pomemben tudi zato, da učenci lažje ločijo med resničnim in fiktivnim v življenju. Hkrati pa so slikovne rekonstrukcije in časovni trakovi pomemben element učbenikov, saj le preko njih učenci razvijejo določene predstave o času in preteklosti, ki se sicer morda ne bi niti razvile, ker je za določeno vsebinsko področje realistično gradivo izjemno redko ali pa ga sploh ni, pisani tekst pa ne učinkuje vedno tako močno kot slikovno gradivo. Oba sistema, tako britanski, ki poudarja skico pred fotografijami, kakor tudi ostali, ki temeljijo na realističnih fotografijah, imata svoje prednosti in slabosti. Morda bi bilo dobro, če bi učbeniki vključevali obe vrsti gradiva v uravnoteženih odmerkih. Verjetno pa bi bilo še bolje, če bi učenci in učitelji izbirali med obema vrstama učbenikov in se sami odločali, iz katerih knjig se bodo učili.

39 Wrenn, Andrew (2002), *Presenting the Past. Britain 1500-1750*, London: Collins, str. 47.

40 Bernier, Michel, Champigny, Danielle, Loubes, Olivier (2003), *Histoire-géographie 3e, Livre de l'élève*, Paris: Nathan, str. 346–353.

Vprašanja in naloge

Učbenik britanske založbe *Heinemann* (prvi britanski učbenik) vključuje vprašanja v rubrikah Čas za vprašanja (*Question time*) in naloge v rubrikah Čas za aktivnost (*Activity time*). Mnoge naloge se nanašajo na obdelavo tekstov, precej nalog zahteva tudi skupinsko delo ali delo v parih. Nekatere naloge zahtevajo delo s slikovnim gradivom ali delo s historičnimi kartami. Nalog in vprašanj v učbeniku je veliko, kar pomeni, da najdemo povprečno na vsaki strani vsaj eno nalogo ali en sklop vprašanj. Gre za izrazito delovno zasnovan učbenik. Nekatere naloge v tem učbeniku so še posebej domiselne. Na primer:

- *»Si raziskovalec za Hollywoodsko filmsko družbo, ki hoče narediti film o srednjem veku. Tvoja naloga je raziskati historično ozadje za film. Direktor ti da naslednja navodila ...«*[41]
- *»Napiši pismo Viljema njegovemu bratu, Odu. Povej mu o darovanju zemlje in zakaj si to storil. Povej mu kaj vse si še napravil z angleškimi baroni in zakaj.«*[42]
- *»Primerjali boste srednjeveško življenje na vasi in v mestu. Razdelite se v pare. Eden od vaju je prebivalec mesta. Imaš stojnico za prodajo oblek. Si reven, toda upaš, da boš zaslužil več denarja, ko se bo mesto povečalo. Drugi od vaju je vaščan, ki živi na podeželju. Nočeš biti pokoren svojemu lordu. Hočeš pobegniti v mesto. Vsak od vaju mora narediti seznam stvari, ki so vama všeč na kraju bivanja in narediti seznam stvari, ki jih ne mara glede kraja bivanja ...«*[43]

Britanski učbeniki založbe *Collins* vključujejo vprašanja in naloge, vendar jih je bistveno manj kot v učbeniku založbe *Heinemann* in nimajo nobenega posebnega naslova. Da gre za vprašanja in naloge vemo po tem, da so vsa v posebnih barvnih okencih. V povprečju najdemo kvadratek z nalogami ali vprašanji na vsaki drugi strani, medtem ko je ena stran zasnovana pripovedno. Nalog je v Heinemannovem učbeniku nedvomno preveč, saj že njihovo pretirano število vnaša odpor do samostojnega dela in ne obratno. V Collinsovih učbenikih pa je nalog manj in bralec si kar oddahne, ker mu ni treba ves čas odgovarjati na vprašanja in reševati nalog. Naloge v teh učbenikih se večinoma nanašajo na delo s tekstom, slikovnim gradivom ali zemljevidi. Nekatera vprašanja zahtevajo od učencev vzročno-posledično razmišljanje, vživljanje v čustva ljudi, ki so živeli v določenem zgodovinskem obdobju in pripadali določenemu družbenemu sloju, druga pa imajo že navedene možne odgovore in učenci morajo zgolj izbrati pravilne med njimi.

Francoski učbeniki vseh založb na koncu vsakega vsebinskega sklopa vključujejo temo, ki je namenjena izključno vajam, vprašanjem in samostojnemu delu učencev. V okviru teh tem učenci ponovijo snov vsakega vsebinskega sklopa. Teme z vajami obsegajo od dve do štiri strani. Poleg tega pa najdemo znotraj posameznih sicer pripovednih tem tudi naloge in vprašanja.

Prvi nemški učbenik vključuje rubriko z vprašanji in nalogami na vsaki drugi strani, torej na koncu vsake teme. Navadno gre za tri ali štiri naloge oziroma vprašanja, ki se nanašajo v vsebino vsake posamezne teme. Vsak vsebinski sklop v prvem učbeniku pa vključuje tudi teme z naslovom *Metoda* in *Projekt*, ki temeljijo predvsem na samostojni aktivnosti učencev. Teme z naslovom *Metoda* so zasnovane tako, da učenci narišejo družinsko drevo, obdelujejo historične tekste, primerjajo ali ocenjujejo zgodovinske slike, ocenjujejo zgodovinske rekonstrukcije, se naučijo brati zgodovinsko karto, v skupinah iščejo informacije na določeno temo preko literature, interneta, muzejev in primerjajo

41 Kidd, Judith, Rees, Rosemary, Tudor, Ruth (2000), *Life in Medieval Times*. London: Heinemann, str. 84, 85.
42 Ibid., str. 40.
43 Ibid., str. 71.

različne pisne vire med seboj. Na koncu knjige je tudi pregled vseh nalog, ki jih učenci v okviru tem o metodah dela rešijo.

Teme *Projekt* se nanašajo na praktično delo učencev.

- V vsebinskem sklopu, ki seznanja učence z osnovami zgodovinske znanosti, najdemo projekt z naslovom *Mladinske knjige razlagajo zgodovino*, v katerem morajo učenci najprej v knjigarni, knjižnici in na internetu narediti poizvedbo o literaturi, ki se nanaša na določeno zgodovinsko obdobje. Naslove knjig morajo zbrati in pripisati čas, ki ga knjige predstavljajo. Izmed vseh naslovov si v skupinah izberejo enega, ki jih najbolj zanima ter knjigo preberejo. V skupinah napravijo učenci predstavitev knjige, ki jo je posamezna skupina prebrala. Na sosednji strani najdemo predstavljenih devet mladinskih zgodovinskih romanov, ki služijo učencem kot pomoč pri projektnem delu.[44]
- V okviru vsebinskega sklopa o življenju prvih ljudi najdemo projekt, znotraj katerega morajo učenci sami speči kruh na podoben način, kot so to počeli ljudje v času kamene dobe in iz gline izdelati posodo tako kot so to delali prvi ljudje.[45]
- Vsebinski sklop o prvih visokih kulturah vključuje projekt, v katerem se učenci seznanijo z načinom pisanja starih Egipčanov in sami napišejo nekaj hieroglifov.[46]
- Vsebinski sklop o antični Grčiji in Rimu vključuje nalogo, preko katere učenci sami ugotovijo, kje je moč najti ostanke iz antične preteklosti v mestu Köln.[47]
- V okviru vsebinskega sklopa o zgodovini okolja izdelajo učenci stenski časopis z naslovom *Živali in ljudje v preteklosti in danes*.[48]
- V okviru vsebinskega sklopa o judovski, krščanski in muslimanski religiji se učenci naučijo kuhati jedi, ki so jih kuhali v srednjeveških samostanih. Poleg kratke razlage najdemo štiri recepte, ki jih učenci lahko sami preizkusijo.[49]

Naloge vključuje tudi večina zaključnih tem v nemškem prvem učbeniku. Te naloge imajo značaj družabne igre, preko katere lahko učenci na igriv in lahkoten način ponovijo snov vsebinskega sklopa.

- Vsebinski sklop, v katerem se učenci seznanijo z zgodovino, se zaključuje s temo, ki vključuje družabno igro z navodili za izvedbo kviza z vprašanji, ki se nanašajo na vsebino časovnega potovanja oziroma prvega vsebinskega sklopa.[50]
- V okviru prazgodovinskega obdobja najdemo na koncu vsebinskega sklopa na dveh straneh narisano polje za igro Človek ne jezi se, ki učence seznanja z načinom življenja ljudi v prazgodovini. Ob strani so podana navodila za igralce.[51]
- Podobna naloga je na koncu teme o antični Grčiji in Rimu, v kateri se učenci pomikajo po kvadratkih, v katerih so napisane naloge in vprašanja ter tekmujejo, kdo bo prvi prišel do cilja.[52]
- Na koncu teme o zgodovini okolja najdemo čez dve strani naslikan prerez muzejske zgradbe in v vsakem prostoru se nahaja slika iz preteklosti okolja ter naloga za

44 Christoffer, Sven idr. (2004), *Zeitreise 1. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, str. 20, 21.

45 Ibid., str. 40, 41.

46 Ibid., str. 54, 55.

47 Ibid., str. 124, 125.

48 Ibid., str. 144, 145.

49 Ibid., str. 164, 165.

50 Ibid., str. 22, 23.

51 Ibid., str. 46, 47.

52 Ibid., str. 128, 129.

rekonstrukcije zgodovinskih objektov in situacij in na abstraktne slike in diagrame. Dokumentarnih realističnih slik in fotografij najdemo najmanj v izbranih britanskih učbenikih zgodovine, ki dajejo prednost slikovnim rekonstrukcijam in drugim domišljijskim oblikam slikovnega prikazovanja pred realističnimi slikami. Britanski učbeniki so vir kreativnih pristopov k slikovnemu prikazovanju. Francoski učbeniki podajajo veliko fotografij umetniških del iz najrazličnejših zgodovinskih obdobij, kar je tudi njihova posebnost. Tudi vsi drugi učbeniki vsebujejo fotografije umetniških del in portretov vendar v veliko manjši meri kot to velja za francoski učbenik. V izbranih učbenikih najdemo tudi karikature, ki predstavljajo pomembno popestritev in vnos humornih elementov. Zlasti francoski učbeniki vključujejo veliko karikatur povzetih iz časopisov, ki so izšli v zgodovinskem obdobju katerega opisujejo.

Francoski učbeniki in učbeniki DZS (razen drugega učbenika DZS) so zasnovani tako, da slikovno gradivo spremljajo naloge, ki zahtevajo ponekod analitično obdelavo slikovnega gradiva, drugod pa razmislek o dogodkih na podlagi katerih je slikovno gradivo nastalo. Slike niso več samo v funkciji prikazovanja, ampak imajo funkcijo dokazovanja in spodbujanja miselnih procesov. Na ta način slike same postanejo vir novih informacij in niso več le v vlogi potrjevanja informacij, ki so že vsebovane v tekstovnem gradivu. Učenci fotografije aktivno uporabljajo, ne da bi jih zgolj opazovali, zaradi česar se učinek učenja poveča. Gre za sistem, ki ustreza načelom sodobne didaktike in je posnemanja vreden.

Slikovne rekonstrukcije zgodovinskih objektov in situacij so najbolj značilne za britanske učbenike založbe Collins, ki povezujejo skice in slikovne rekonstrukcije z besedili v miselne vzorce ali druge domiselne zveze skic in besedila. Ti izbrani učbeniki se odlikujejo z domiselno zasnovo, kreativnostjo in domišljijsko pestrostjo, zaradi česar so privlačni zlasti za inovativne učence in učitelje. Vsi ostali izbrani učbeniki podajajo slikovne rekonstrukcije samo na tistih mestih, kjer ni moč najti primerne fotografije, ki bi realistično dokumentirala situacijo ali pojav in na tistih mestih, kjer slikovna rekonstrukcija bistveno pripomore k predstavljivosti. Izbrani slovenski, francoski in nemški učbeniki se poslužujejo barvnih rekonstrukcij zgodovinskih dogodkov in objektov zlasti, ko gre za starejša obdobja od prazgodovine do srednjega veka. Posebnost britanskih učbenikov založbe Collins in prvega francoskega ter prvega nemškega učbenika so stripovske predstavitve določenih tem. Gre za domiseln pristop k podajanju teoretičnih vsebin, ki združuje besedilo in slikovno upodobitev ter na ta način popestri učenje.

Abstraktne shematske slike in diagrami so v največji meri prisotne v izbranih slovenskih in tujih učbenikih, ki obravnavajo obdobje 20. stoletja. Ti prikazi so narejeni v barvah in se nanašajo na prikaz družbe ali družbenih razmerij v posameznih obdobjih, časovnih trakov, organizacijskih shem, grafičnih prikazov demografskih in gospodarskih podatkov. Mnogi od izbranih učbenikov se poslužujejo časovnih trakov za predstavitev dogajanj v preteklosti.

Poudarek na realističnih slikah, ki ga najdemo v izbranih slovenskih, francoskih in nemških učbenikih, je pomemben zato, da učenci lažje ločijo med resničnim in fiktivnim v življenju. Le preko vključevanja realističnih slik in fotografij učenci spoznajo, da se je to, kar se učijo, tudi v resnici zgodilo. Današnja mladina je namreč v veliki meri izpostavljena virtualni resničnosti v obliki računalniških igric, fikcijskih filmov in nadaljevank, zaradi česar bi morala prav v šoli dobiti jasne vzvode za ločevanje domišljijskega sveta od resničnosti. Po drugi strani pa je potrebno dodati, da so tudi slikovne rekonstrukcije in časovni trakovi pomemben element učbenikov, saj le preko njih učenci razvijejo določene predstave o času in preteklosti, ker je za določeno vsebinsko področje realistično gradivo izjemno redko ali pa ga sploh ni, pisani tekst pa ne učinkuje vedno tako močno kot slikovno gradivo. Oba sistema, tako britanski, ki poudarja skico pred fotografijami, kakor

tudi ostali, ki temeljijo na realističnih fotografijah, imata svoje prednosti in slabosti, zato je pomembno, da lahko učitelji in učenci izbirajo med različnimi učbeniki.

Izbrani slovenski učbeniki založbe DZS (razen drugega učbenika DZS), francoski in nemški učbeniki se uvrščajo med tako imenovane delovne učbenike, v katerih naloge in vaje obsegajo tudi do polovico celotnega učbeniškega besedila po posameznih temah, medtem ko učbeniki britanske založbe Collins in slovenske Modrijan vključujejo manj vprašanj in nalog. Največ vprašanj najdemo v britanskemu učbeniku založbe Heinemann (prvi britanski učbenik), kjer pa preveliko število vprašanj vzbuja dolgočasje in nezainteresiranost. Pri vsem ne smemo prezreti, da nekatere založbe poleg učbenikov izdajajo tudi delovne zvezke ali vaje, ki pa so izključno delovno naravnani (npr. Modrijan, DZS, Klett itd.). V smislu nalog in vprašanj je najbolj domiselno oblikovan prvi nemški učbenik (založba Klett), ki vključuje zanimive praktične naloge in dela, preko katerih učenci pobliže spoznavajo življenje v preteklosti. Poleg tega vključuje ta učbenik še številne skupinske igre, ki omogočajo ponovitev snovi posameznega vsebinskega sklopa preko zanimivih družabnih iger.

V celoti gledano so vsi izbrani slovenski in tuji učbeniki zgodovine za osnovno šolo v metodološkem smislu domiselno oblikovani ter vključujejo najrazličnejše elemente, ki poskrbijo za pestrost, zanimivost in tudi lep izgled. Živahne barve slikovnega gradiva v vseh izbranih učbenikih poskrbijo za to, da so učbeniki prijetni za branje in prebiranje.

Tabela 8 kaže glavne elemente metodološke zasnove osnovnošolskih učbenikov zgodovine. Plus pomeni, da učbeniki vključujejo naveden element, minus pa, da elementa ne vključujejo.

Tabela 8: Glavni elementi metodološke zasnove osnovnošolskih učbenikov zgodovine

	Slovenski učbeniki založbe Modrijan	*Slovenski učbeniki založbe DZS*	*Britanski učbenik založbe Heinemann*	*Britanski učbeniki založbe Collins*	*Francoski učbeniki založbe Hatier*	*Francoski učbenik založbe Magnard*	*Francoski učbenik založbe Nathan*	*Nemški učbeniki založbe Klett*
domiseln naslov zbirke učbenikov	-	+	-	+	-	-	-	+
barvni tisk	+	+	+	+	+	+	+	+
ena tema na dveh sosednjih straneh	-	-	-	+	+	+	+	+
naslovna stran tematskega sklopa na dveh sosednjih straneh	-	-	-	+	+	+	+	+
grafične oznake za rubrike	+	-	-	-	-	-	-	+
miselni vzorci	-	-	-	+	-	-	-	-
odlomki iz zgodovinskih virov	+	+	-	+	+	+	+	+
slovarček pojmov	+	+	-	-	+	+	+	+
stripi	-	-	-	+	+	-	-	+
povzetki	-	-	-	-	-	-	-	-
kronološke tablice	-	-	-	-	-	-	-	-
grafikoni	+	+	+	+	+	+	+	+
historične karte	+	+	+	+	+	+	+	+
rubrika za vprašanja in naloge	+	+	+	+	+	+	+	+
naloge za delo s slikovnim gradivom	+	+	+	+	+	+	+	+
naloge za delo s historičnimi kartami	+	+	-	+	+	+	+	+
neme karte	-	-	-	-	+	+	+	-
družabne igre	-	-	-	-	-	-	-	+
projektno delo	-	-	-	-	-	-	-	+
bralni kotiček	-	-	-	-	-	-	-	+
internetni naslovi	-	-	-	-	-	-	-	+
kazalo	+	+	+	+	+	+	+	+

Zaključek

Bolj kot sinteza razlik in podobnosti med učbeniki, se mi zdi za zaključni del pomembno podati seznam vseh pozitivnih elementov, na katere sem naletela v učbenikih, ki so bili predmet obravnave. Ta seznam lahko služi bodočim piscem in oblikovalcem, da najdejo uporabne metodološke elemente za izdelavo učbenika zgodovine. Gre torej za recept, s katerim si lahko pomagamo pri pisanju in oblikovanju učbenikov.

Pozitivni elementi učbenikov, ki izvirajo iz metodološke analize, so:
- enotna grafična in likovna zasnova zbirke učbenikov za različne razrede,
- domiseln skupni naslov zbirke učbenikov,
- grafični znaki za določene rubrike v učbeniku, npr. za slovarček pojmov, vprašanja, projektno delo itd.,
- miselni vzorci,
- vsebine v obliki stripa,
- domiselne historične karte, ki vključujejo obilo slikovnih elementov,
- bogato in domiselno oblikovano slikovno gradivo,
- navodila za projektno delo, pri katerem učenci izdelujejo izdelke, kot so: kuhana hrana, kakršno so jedli predniki, stenski časopis, kruh pečen na starinski način, izdelava družinskega drevesa, poizvedba o ostankih določenega časa preteklosti v domačem kraju itd.,
- posebne teme z nalogami za delo s slikovnim gradivom in historičnimi kartami, nemimi kartami itd.,
- bralni kotiček s fotografijami knjig in kratkimi predstavitvami vsebine za nadaljnje branje zgodovinskega čtiva,
- internetni naslovi, naslovi knjig, naslovi organizacij, kjer lahko učenci najdejo dodatne informacije o vsebini,
- slovarček pojmov znotraj posameznih tem,
- bogato slikovno gradivo v kvalitetnih barvah,
- odlomki iz zgodovinskih virov ali drugih del,
- časovni trakovi v naslovnicah vsebinskih sklopov,
- časovni trak v zadnji knjigi, ki predstavlja pregled celotne zgodovine,
- družabne igre v poglavjih na koncu vsebinskih sklopov za ponovitev snovi,
- pravšnje število nalog in vprašanj znotraj poglavij,
- seznam virov in literature na koncu učbenika,
- kazalo vsebine v barvnih okencih na začetku učbenika.

Ker idealnega učbenika ni možno izdelati za vse učence, saj imajo učenci različne stile učenja, učitelji pa različne načine poučevanja, bi morali razpolagati z različno metodološko zasnovanimi učbeniki, tako da bi bil možen izbor med učbeniki, ki poudarjajo vidno komponento (živahne barve, bogato in pestro slikovno gradivo, miselni vzorci), ter med bolj umirjenimi učbeniki, ki so morda za nekatere bralce zaradi manjše nasičenosti z različnimi slikovnimi elementi tudi bolj pregledni. Izbrani slovenski učbeniki obeh založb se uvrščajo med slednje, primere prvih pa najdemo med nekaterimi tujimi učbeniki.

Viri in literatura

Bartoli, Jacques idr. (2004), *Histoire-Géographie 6ème, Livre de l'élève*, Paris: Hatier.

Bernier, Michel, Champigny, Danielle, Loubes, Olivier (2003), *Histoire-géographie 3e, Livre de l'élève*, Paris: Nathan.

Bernik Burja, Valerija (2006), *Vsebinske in metodološke spremembe v osnovnošolskih učbenikih zgodovine od konca 19. do začetka 21. stoletja na Slovenskem*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Carol, Anne idr. (2002), *Histoire-géographie 4ème, Livre de l'élève*, Paris: Hatier.

Christoffer, Sven idr. (2004), *Zeitreise 1. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.

Cvirn, Janez, Hriberšek Balkovec, Elizabeta, Studen, Andrej (2004), *Novi vek. Zgodovina za 8. razred devetletke*, Ljubljana: DZS.

Dolenc, Ervin, Gabrič, Aleš, Rode, Marjan (2003), *20. stoletje. Zgodovina za 8. razred osemletke in 9. razred devetletke*, Ljubljana: DZS.

Doublet, Frédéric, Casa, Michel (2001), *Histoire-géographie 5e*, Paris: Magnard.

Epkenhans, Michael idr. (2004), *Zeitreise 3. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.

Flues, Heiner idr. (2001), *Zeitreise 2. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.

Flues, Heiner idr. (2004), *Zeitreise 4. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Realschule*, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.

Grey, Paul, Little, Rosemarie (2002), *Presenting the Past. Britain 1750–1900*, London: Collins.

Janša-Zorn, Olga, Kastelic, Ana, Škraba, Gabrijela (2004), *Spoznavajmo zgodovino. Zgodovina za 6. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan.

Janša-Zorn, Olga, Mihelič, Darja (2004), *Stari in srednji vek. Zgodovina za 7. razred devetletke*, Ljubljana: DZS.

Kern, Ana Nuša, Nećak, Dušan, Repe, Božo (2003), *Naše stoletje. Zgodovina za 8. razred osnovne šole. Zgodovina za 9. razred devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Modrijan.

Kidd, Judith, Rees, Rosemary, Tudor, Ruth (2000), *Life in Medieval Times*, London: Heinemann.

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

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

Sparey, Elizabeth, Worall, Keith, Johnson, Sue (2003), *Presenting the Past. The modern World*, London: Collins.

Trojar, Štefan (1996), Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega slikovnega prikazovanja. 2. del, v: *Zgodovina v šoli*, št. 4, str. 25–31.

Wrenn, Andrew (2002), *Presenting the Past. Britain 1500–1750*, London: Collins.

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

DANIJELA TRŠKAN

LOKALNA ZGODOVINA V SREDNJEŠOLSKIH UČBENIKIH ZA ZGODOVINO OD LETA 1945 DO LETA 2010 V SLOVENIJI

LOCAL HISTORY IN SECONDARY SCHOOL HISTORY TEXTBOOKS FROM 1945 TO 2010 IN SLOVENIA

Izvleček

Prispevek prikazuje prisotnost lokalne zgodovine v srednješolskih učbenikih za zgodovino, ki so izšli med leti 1945 in 2010. Avtorica ugotavlja, da je bila lokalna zgodovina vključena pri slikovnem gradivu, različnih nalogah in učbeniškem besedilu le v nekatere učbenike. Ker naj bi bilo poznavanje in razumevanje lokalne zgodovine osnova za preučevanje nacionalne in mednarodne zgodovine, avtorica predlaga, da bi lahko v prihodnosti slovenski pisci učbenikov več pozornosti namenili vključevanju krajevnih primerov, npr. slik, nalog ali pisnih odlomkov, ki vključujejo zgodovino posameznih slovenskih krajev v srednješolske učbenike, srednješolski učitelji zgodovine pa bi lahko uporabljali različne naloge, ki bi spodbujale raziskovanje domačega kraja.

Ključne besede: lokalna zgodovina, zgodovina, učbeniki, srednja šola, Slovenija.

Abstract

The contribution displays the presence of local history in secondary school history textbooks, published between 1945 and 2010. The author determines that local history was scarcely included in picture materials, various assignments and in texts only in some textbooks. Since the knowledge and understanding of local history is the foundation for the research and studying of national and international history, the author suggests that Slovenian textbook writers should pay more attention to local history and include more local examples, e.g. pictures, assignments or written sources in secondary school textbooks, which show the history of Slovenian places, as well as encourages Slovenian history teachers to use different assignments, which would lead to a greater exploration of a hometown.

Keywords: local history, history, textbooks, secondary school, Slovenia.

LOKALNA ZGODOVINA V SREDNJEŠOLSKIH UČBENIKIH ZA ZGODOVINO OD LETA 1945 DO LETA 2010 V SLOVENIJI

Uvod

»Zgodovinska znanost prihaja neprenehoma do novih dognanj in spoznanj, ki jih vnašamo v zgodovino že znanega o kraju ali regiji. Za razumevanje sedanjosti in za razumevanje vseh življenjskih tokov določenega kraja je nujno, da spoznamo preteklost kraja, pretekle dogodke, da lažje dojamemo pomen teh dogodkov za današnje življenje« (Otič, 1999, str. 10).

Po mnenju Demarina domači kraj predstavlja uvajanje v predmet zgodovine, saj so slovenski kraji polni sledov zgodovinskih dogajanj, domači kraj pa je lahko v manjši ali večji meri dober vir za uvajanje učencev v preteklost (Demarin, 1969, str. 118).

Weber je zgodovini domačega kraja pripisoval velik pomen: »Pot k občim zgodovinskim pojavom iz krajevnega izhodišča, ki je seveda različno za vsako šolo, je mnogo pristnejša in učencu bližja, kar ima za njegovo opredeljevanje in umevanje pojavov v širšem prostoru in času odločilen pomen« (Weber, 1981, str. 15). To pa zahteva, da učitelji zelo dobro poznajo zgodovino domačega kraja oz. lokalno zgodovino, poleg tega pa bi morali imeti tudi »metodološko spretnost in razvit pedagoški čut« (Zgonik, 1968, str. 331).

Lokalna zgodovina in s tem poznavanje domačega kraja ima pomembno vlogo pri državljanski vzgoji, zato bi se morali učbeniki zgodovine bolj usmeriti v preučevanje lokalne zgodovine, saj je le-ta za dijake tudi neposredno dostopna. »Na tej ravni lahko spoznavajo življenjske zgodbe konkretnih ljudi in razumejo interese posameznikov ter motive za politično, prostovoljsko, kulturno, humanitarno in okoljevarstveno delovanje« (Justin, 2006, str. 90).

Zato pomembno vlogo igrajo tudi srednješolski učbeniki za zgodovino, kjer ne smemo pozabiti, da so srednješolci ravno v tisti starosti, ko najpogosteje začnejo aktivneje delovati v domačem okolju, predmet zgodovina pa bi moral k temu tudi pozitivno pristopati in omogočati obravnavanje več učnih vsebin ter izvajanje dejavnosti, povezanih z lokalno zgodovino.

Analiza srednješolskih učbenikov za zgodovino[1]

Pri analizi nas je zanimalo, v kolikšni meri in na kakšen način je bila vključena lokalna zgodovina v srednješolske učbenike za zgodovino od leta 1945 naprej. Predvidevali smo, da je bila lokalna zgodovina vključena v učbenike bolj po letu 1991, po osamosvojitvi Slovenije, ker je bil večji poudarek na slovenski zgodovini.

Da bi lažje odgovorili na zgornje vprašanje, smo si zastavili tri specifična raziskovalna vprašanja, in sicer: Kateri naslovi poglavij in tem v učbenikih se nanašajo na slovenske kraje?; Ali se slikovno gradivo navezuje na slovenske kraje in katere še posebej?; Katere naloge se nanašajo na lokalno zgodovino v srednješolskih učbenikih za zgodovino?

V teoretično raziskavo smo vključili 62 srednješolskih učbenikov, ki so izšli med leti 1945 in 2010.

V nadaljevanju je predstavljen seznam srednješolskih učbenikov za zgodovino. Leto izdaje učbenikov se pri analizi in interpretaciji odgovorov na raziskovalna vprašanja upošteva

1 Daljša predstavitev analize srednješolskih učbenikov za zgodovino, ki so izšli med leti 1945 in 2005, je objavljena v publikaciji: Trškan, Danijela (2008). Krajevna zgodovina v učnih načrtih in učbenikih za zgodovino 1945–2005. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, str. 142–194. Pričujoča analiza pa je dopolnjena še z učbeniki, ki so izšli do vključno leta 2010.

in je navedeno v oklepaju pri primerjavi učbenikov. Pri učbenikih, ki so izšli istega leta, je dodana črka.

Preglednica: Seznam zgodovinskih učbenikov za srednje šole

Leto izdaje	*Učbeniki za srednje šole*
1946	Mišulin, A. V. (1946). Zgodovina starega veka. Ljubljana: DZS.
1947a	Hudales, Oskar (1947). Zgodovina za nižje strokovne šole. Prvi del. Ljubljana: DZS.
1947b	Binter, Bogdan; Petauer, Leopold (1947). Zgodovina starega veka za prvi razred srednjih šol. Ljubljana: DZS.
1947c	Galkin, I. S.; Zubok, L. I.; Notovič, F. O.; Hvostov, V. M. (1947). Zgodovina novega veka 1870–1918. Ljubljana: DZS.
1948a	Hudales, Oskar (1948). Zgodovina za nižje strokovne šole. Drugi del. Ljubljana: DZS.
1948b	Hudales, Oskar (1948). Zgodovina za nižje strokovne šole. Druga popravljena izdaja. Ljubljana: DZS.
1948c	Muhr, Oton (1948). Zgodovina za prvi razred nižjih srednjih šol. Trst: Zavezniška vojaška uprava Britansko – ameriški pas Svobodnega tržaškega ozemlja. Urad za prosveto.
1948č	Kosminski, E. A. (1948). Zgodovina srednjega veka. Ljubljana: DZS.
1949a	Jefimov, A. V. (1949). Zgodovina novega veka 1789–1870. Ljubljana: DZS.
1949b	Šturm, Roža (1949). Zgodovina starega veka za višje srednje šole. Trst: Zavezniška vojaška uprava Britansko – ameriški pas Svobodnega tržaškega ozemlja. Urad za prosveto.
1950a	Šturm, Roža (1950). Zgodovina srednjega veka za višje razrede srednjih šol. Trst: Zavezniška vojaška uprava Britansko – ameriški pas Svobodnega tržaškega ozemlja. Urad za prosveto.
1950b	Šturm, Roža (1950). Zgodovina novega veka za višje razrede srednjih šol. Trst: Zavezniška vojaška uprava Britansko – ameriški pas Svobodnega tržaškega ozemlja. Urad za prosveto.
1951	Zgodovina srednjega veka. (1951). Prirejeno po E. A. Kosminskem. Ljubljana: DZS.
1952	Binter, Bogdan (1952). Zgodovina južnih Slovanov za drugi razred gimnazije. Ljubljana: DZS.
1953	Gestrin, Ferdo (1953). Zgodovina za tretji razred nižjih gimnazij. Ljubljana: DZS.
1954	Petauer, Leopold (1954). Zgodovina za V. razred gimnazije. Ljubljana: DZS.
1956a	Petauer, Leopold (1956). Zgodovina starega veka za prvi razred gimnazije. Ljubljana: DZS.

Leto izdaje	*Učbeniki za srednje šole*
1956b	Gestrin, Ferdo; Hainz, Jože; Mikuž, Metod (1956). Zgodovina za IV. razred nižjih gimnazij. Ljubljana: MK.
1957	Gestrin, Ferdo (1957). Zgodovina za tretji razred nižjih gimnazij. Ljubljana: DZS. (Spremenjena izdaja).
1962	Petauer, Leopold (1962). Zgodovina za gimnazije I. Ljubljana: MK.
1964	Grobelnik, Ivan; Koropec, Jože; Krasovski, Anatol; Terseglav, Franc (1964). Zgodovina za II. razred gimnazije. Ljubljana: MK.
1965	Gross, Mirjana (1965). Zgodovina za tretji razred gimnazije. Ljubljana: DZS.
1967	Mikuž, Metod (1967). Zgodovina za četrti razred gimnazij. Ljubljana: DZS.
1968	Titl, Julij (1968). Zgodovina za poklicne šole. Ljubljana: DZS.
1969	Petauer, Leopold (1969). Zgodovina za gimnazije in sorodne srednje šole I. Ljubljana: DZS.
1970	Urankar, Pavle; Šumi, Janez (1970). Zgodovina za srednje tehniške in druge strokovne šole. Ljubljana: Dopisna delavska univerza.
1971	Grobelnik, Ivan (1971). Zgodovina za gimnazije in sorodne srednje šole II. Ljubljana: DZS.
1975	Urankar, Pavle (1975). Zgodovina za I. razred ekonomske šole. Ljubljana: Dopisna delavska univerza Univerzum.
1976a	Grobelnik, Ivan (1976). Zgodovina za 2. razred srednjih šol. Ljubljana: DZS.
1976b	Urankar, Pavle (1976). Zgodovina za 2. razred ekonomske šole. Ljubljana: Dopisna delavska univerza Univerzum.
1978a	Božič, Branko; Weber, Tomaž; Prunk, Janko (1978). Zgodovina 2. Novejša zgodovina. Ljubljana: DZS.
1978b	Božič, Branko; Weber, Tomaž; Prunk, Janko (1978). Zgodovina 2^{-2} Druga svetovna vojna in svet po njej. Ljubljana: DZS.
1978c	Urankar, Pavle (1978). Zgodovina za 3. razred ekonomske šole. Izpopolnjena izdaja. Ljubljana: Dopisna delavska univerza Univerzum.
1979	Grobelnik, Ivan (1979). Zgodovina 1. Od praskupnosti do kapitalizma. Preizkusno gradivo za učence. Ljubljana: DZS.
1980	Božič, Branko; Trojar, Štefan (1980). Zgodovina za tehniške šole. Ljubljana: DZS.
1981	Grobelnik, Ivan (1981). Zgodovina I. Poskusni učbenik. Ljubljana: DZS.
1982	Božič, Branko; Weber, Tomaž (1982). Zgodovina 2. Ljubljana: DZS.
1983	Grobelnik, Ivan; Voje, Nace (1983). Zgodovina 3. Ljubljana: DZS.

Leto izdaje	*Učbeniki za srednje šole*
1984	Kremenšek, Marija; Trojar, Štefan (1984). Zgodovina 4. Ljubljana: DZS.
1986	Grobelnik, Ivan (1986). Zgodovina I. Dopolnjena izdaja. Ljubljana: DZS.
1989	Kremenšek, Marija (1989). Zgodovina 1. Ljubljana: DZS.
1990	Grobelnik, Ivan; Voje, Ignacij (1990). Zgodovina 2. Ljubljana: DZS.
1991	Božič, Branko; Weber, Tomaž (1991). Zgodovina 2. (7. delno dopolnjena izdaja). Ljubljana: DZS.
1992a	Grobelnik, Ivan (1992). Zgodovina 3. Ljubljana: DZS.
1992b	Berzelak, Stane (1992). Zgodovina 2 za tehniške in druge strokovne šole. Ljubljana: DZS.
1995	Repe, Božo (1995). Naša doba: oris zgodovine 20. stoletja: učbenik za 4. razred gimnazije. Ljubljana: DZS.
1996	Berzelak, Stane (1996). Zgodovina 1 za tehniške in druge strokovne šole. Ljubljana: Modrijan.
1997	Brodnik, Vilma; Jernejčič, Robert A.; Radonjič, Zoran; Urankar-Dornik, Tjaša (1997). Zgodovina 1. Učbenik za prvi letnik gimnazije. Ljubljana: DZS.
1998	Repe, Božo (1998). Sodobna zgodovina: zgodovina za 4. letnik gimnazij. Ljubljana: Modrijan.
1999a	Granda, Stane; Rozman, Franc (1999). Zgodovina 3. Učbenik za tretji letnik gimnazije. Ljubljana: DZS.
1999b	Berzelak, Stane (1999). Zgodovina 2 za tehniške in druge strokovne šole. Ljubljana: Modrijan.
1999c	Novak, Franci; Globočnik, Janez; Globočnik, Milena (1999). Zgodovina. Družboslovje. Ljubljana: DZS.
1999č	Otič, Marta (1999). Družboslovje. Zgodovina. Ljubljana: MK.
2000	Hozjan, Andrej; Potočnik, Dragan (2000). Zgodovina 2: učbenik za 2. letnik gimnazije. Ljubljana: DZS.
2002a	Berzelak, Stane (2002). Stare dobe: zgodovina za 1. letnik gimnazij. Ljubljana: Modrijan.
2002b	Berzelak, Stane (2002). Srednji in novi vek: zgodovina za 2. letnik gimnazij. Ljubljana: Modrijan.
2002c	Dolenc, Ervin; Gabrič, Aleš (2002). Zgodovina 4: učbenik za 4. letnik gimnazije. Ljubljana: DZS.
2005a	Cvirn, Janez; Studen, Andrej (2005). Zgodovina 3. Učbenik za tretji letnik gimnazije. Ljubljana: DZS.

Leto izdaje	*Učbeniki za srednje šole*
2005b	Repe, Božo (2005). Sodobna zgodovina: zgodovina za 4. letnik gimnazij. Prenovljena in dopolnjena izdaja. Ljubljana: Modrijan.
2009	Brodnik, Vilma; Jernejčič, Robert; Zgaga Srečko (2009). Zgodovina 1. Učbenik za 1. letnik gimnazije. Ljubljana: DZS.
2010a	Cvirn, Janez; Studen, Andrej (2010). Zgodovina 3. Učbenik za 3. letnik gimnazije. Ljubljana: DZS.
2010b	Mlacović, Dušan; Urankar, Nataša (2010). Zgodovina 2. Učbenik za 2. letnik gimnazije. Ljubljana: DZS.

Raziskavo smo opravili s pomočjo dveh metod, in sicer deskriptivno in eksplikativno neeksperimentalno metodo pedagoško-zgodovinskega raziskovanja, ki smo ju dopolnili s tehniko analize vsebine (Cencič, 1993) oz. analize učbenikov. Pri analizi učbenikov smo ugotavljali prisotnost poglavij in tem, pogostost slikovnega gradiva in vsebino nalog, ki se nanaša na lokalno zgodovino.

Poglavja in teme, ki se nanašajo na lokalno zgodovino oz. slovenske kraje

V vseh učbenikih smo pregledali naslove poglavij in tem v kazalu, da bi ugotovili, kateri naslovi se nanašajo na lokalno zgodovino oz. na slovenske kraje. Ugotovili smo, da se štiri poglavja nanašajo na lokalno zgodovino, in sicer Spoznavanje lokalne zgodovine in Pomembnejše kulturnozgodovinske znamenitosti, ki skupaj predstavljata ok. 10 % učbeniške vsebine (1999č); poglavje Prazgodovinska in antična kulturna dediščina na tleh današnje Slovenije (2009), ki predstavlja tudi ok. 10 % učbeniške vsebine (2009) ter poglavje Razvoj družbe na Slovenskem (2010a), ki predstavlja ok. 11 % učbeniške vsebine.

Pri ostalih poglavjih pa se naslovi lahko tudi nanašajo na lokalno zgodovino oz. lahko učitelji zgodovine navezujejo vsebine na lokalno zgodovino, in sicer so to naslednja poglavja: Podobe iz prazgodovine (1997), Razvoj zgodovinskih dežel in Slovenci, Načini življenja na podeželju in v mestih na tleh današnje Slovenije od 11. do 18. stoletja (2010b), Zgodovina vsakdanjega življenja (2009), Svet, Evropa in Slovenci konec 19. in v začetku 20. stoletja (1992b), Svet mojih staršev (1999c), Zgodovina vsakdanjega življenja zadnjih desetletij (1999č), Vsakdanje življenje v 19. stoletju (2010a).

Pri analizi naslovov tem pa smo ugotovili, da se lahko najbolj navezujejo na domači kraj naslednje teme: Srednjeveška mesta na Slovenskem (2010b), Gradovi in življenje v njih, Življenje kmetov pod graščaki (1948a, 1948b), Življenje na prelomu stoletja iz 19. v 20. stol. stoletje (1991), Slovenska družba na prehodu 19. v 20. stoletje (1999a), Življenje se hitro spreminja po drugi svetovni vojni (1992b, 1999b), Mesto in podeželje konec 19. in v začetku 20. stoletja, Življenje med prvo svetovno vojno (1999b), Življenje, politika in gospodarstvo med vojno (1995, 1998, 2005b), Gospodarstvo in vsakdanje življenje: Slovenci v prvi Jugoslaviji (2002c), Življenjske razmere delavstva v jugoslovanskih pokrajinah (1983), Življenjske razmere posameznih družbenih plasti v stari Jugoslaviji (1984), Življenje med drugo svetovno vojno (1995, 1999c), Življenje v okupirani Evropi (1998, 2005b). Več tem pa lahko učitelj navezuje na zgodovino domačega kraja, in sicer: Zgodovinski spomeniki najstarejše človeške družbe v Sloveniji (1947a, 1948b), Naši kraji v prazgodovini (1989), Naši kraji v rimskem obdobju (1997),

Rimljani na slovenskih tleh (1949b), Naši kraji pod rimsko oblastjo (1956a), Naši kraji v dobi praskupnosti (1962, 1969), Naši kraji v rimski dobi (2002a), Rimljani v naših krajih (1989), Srednjeveška mesta na južnoslovanskem ozemlju (1990), Srednjeveška kulturna dejavnost na Slovenskem (2010b), Izgubljena dediščina (v okviru poglavja Svet mojih staršev, 1999c). Največ tem ima učbenik iz leta 1999č: Naselbinsko kulturnozgodovinske znamenitosti, Bivalno kulturnozgodovinski spomeniki, Sakralni spomeniki, Kulturnozgodovinski spomeniki, ki so vezani na gospodarstvo, Umetniške stvaritve in dela, Ljudska umetnost (v okviru poglavja Pomembnejše kulturnozgodovinske znamenitosti) in Zgodovina bivalne kulture, Način prehrambne kulture, Zgodovina glasbe od šestdesetih do devetdesetih let (v okviru poglavja Zgodovina vsakdanjega življenja zadnjih desetletij). Učbenika iz leta 2010 imata več tem, ki se nanašajo na slovensko ozemlje. Učbenik 2010(b) ima naslednje teme: Mesta na Slovenskem od 12. do 18. stoletja: svet privilegiranih in zaščitenih, Svet proizvajalcev: fužine, rudniki in manufakture na Slovenskem, Življenje na podeželju in v mestih na Slovenskem se korenito spremeni: reforme razsvetljenih absolutistov učinkujejo, Prikaz življenja na Slovenskem v prvih zgodovinopisnih in potopisnih delih, Umetnost kot vir za proučevanje življenja na Slovenskem. Učbenik 2010(a) ima naslednje teme: Slovenski kmet; Delavstvo na Slovenskem, Meščanstvo na Slovenskem, Začetki in razvoj javnega šolstva; Prizadevanja za emancipacijo žensk na Slovenskem, Prodor množične konfekcije in mode na Slovenskem, Urbanizacija slovenskega prostora (v 19. stoletju) v okviru poglavja Razvoj družbe na Slovenskem; v okviru poglavja Vsakdanje življenje v 19. stoletju pa: Zgodovina otroštva in mladosti; položaj žensk v industrijski družbi; Utrip življenja v velemestih na prelomu 19. v 20. stoletje. Ravno tako lahko učitelj obravnava lokalno zgodovino pri temah, ki se nanašajo na slovensko zgodovino: Slovenci pod vlado tujih fevdalcev (1952), Slovenski prostor v visokem in poznem srednjem veku (2000), Slovenske dežele v visokem in poznem srednjem veku, Razvoj slovenskih dežel, Slovenske dežele v 17. in 18. stoletju (2002b), Gospodarske in družbene razmere na Slovenskem (1815–1848) (2005a), Gospodarski razvoj na Slovenskem v drugi polovici 19. stoletja (2010a), Slovenci med prvo svetovno vojno, Slovenci po drugi svetovni vojni (1995), Slovenci v drugi jugoslovanski državi (1998).

Ugotavljamo, da srednješolski učbeniki ne vključujejo poglavij in tem, ki se konkretno nanašajo na lokalno zgodovino, ampak na slovensko zgodovino, ki omogoča dodatno preučevanje lokalne zgodovine. Izjema je učbenik iz leta 1999 (1999č), ki ima tudi dober primer vključevanja lokalne zgodovine: naselbinsko kulturnozgodovinske znamenitosti; bivalno kulturnozgodovinski spomeniki; sakralni spomeniki; kulturnozgodovinski spomeniki, ki so vezani na gospodarstvo; umetniške stvaritve in dela in ljudska umetnost. Kot dober primer lahko izpostavimo tudi posebno poglavje Prazgodovinska in antična kulturna dediščina na tleh današnje Slovenije v učbeniku iz leta 2009; Načini življenja na podeželju in v mestih na tleh današnje Slovenije od 11. do 18. stoletja (2010b) in Razvoj družbe na Slovenskem v učbeniku iz leta 2010(a), ki vključujeta učbeniško besedilo, slikovno gradivo, dodatno pisno gradivo in naloge, ki se nanašajo na lokalno zgodovino.

Zato predlagamo, da bi pisci učbenikov več primerov iz lokalne zgodovine vključili pri poglavjih o vsakdanjem življenju ter seveda tudi spoznavanju lokalne zgodovine in pomembnejših kulturnozgodovinskih znamenitosti, načinih prehrambne kulture ipd. Pri posameznih temah pa bi primere iz lokalne zgodovine lahko učitelji zgodovine vključili pri življenjskih razmerah v različnih obdobjih in pri različnih slojih prebivalstva.

Slikovno gradivo, ki se navezuje na slovenske kraje

Med slikovno gradivo uvrščamo zemljevide, skice, risbe, fotografije, umetniške slike, karikature, grafe idr. Najstarejši učbeniki v 40. letih in 50. letih niso vključevali slikovnega gradiva. Od leta 1952 naprej pa vsi, izjema so bili nekateri učbeniki v 70. letih (1970, 1975, 1976b, 1978b, 1978c). Izstopa učbenik 1999č z največ slikovnega gradiva (65), saj je imel slikovno gradivo vpeto v vsako poglavje in predstavlja odličen primer, kako vključiti slikovno gradivo slovenskih krajev v različna obdobja, tematike in vsebine.

Glede na zgodovinska obdobja imajo največ slikovnega gradiva učbeniki za 20. stoletje (1995, 2002c, 2005b, 2010a), potem učbeniki za 3. letnik (1983, 1999a, 2010a), kar pomeni, da je več slikovnega gradiva za 19. in 20. stoletje. Izpostavimo lahko slikovno gradivo v najnovejših učbenikih za gimnazije, saj se v učbeniku iz leta 2009 celotno gradivo v poglavju Prazgodovinska in antična kulturna dediščina na tleh današnje Slovenije nanaša na slovensko zgodovino oz. lokalno zgodovino; ravno tako tudi slikovno gradivo v učbeniku iz leta 2010(a) v dveh poglavjih Razvoj družbe na Slovenskem in Slovensko nacionalno oblikovanje ter v učbeniku 2010(b) ravno tako v dveh poglavjih Razvoj zgodovinskih dežel in Slovenci (zlasti tema Srednjeveška mesta na Slovenskem) ter Načini življenja na podeželju in v mestih na tleh današnje Slovenije od 11. do 18. stoletja.

V učbenikih prevladujejo fotografije (tudi fotografije pisnih virov) in umetniške slike, zelo malo je zemljevidov na temo slovenske zgodovine oz. krajevne zgodovine, razen pri učbeniku 2010b (npr. poglavje Razvoj zgodovinskih dežel in Slovenci). Slikovno gradivo prikazuje predvsem kulturnozgodovinske znamenitosti (gradove, šole, tovarne in druge industrijske zgradbe, cerkve, mostove) (1996, 1999a, 1999č, 2000, 2002b, 2002c), precej je tudi krajevnih dogodkov (1999c, 1999č, 2005a), manj pa panoram kraja v preteklosti (1999č, 2002a, 2010a, 2010b) in osebnosti (2005a, 2010a). Ugotavljamo, da imajo učbeniki, ki so izšli v samostojni Sloveniji oz. od leta 1991 naprej, bistveno več slikovnega gradiva, ki se nanaša na lokalno zgodovino kot tisti, ki so izšli pred letom 1991.

Glede na zastopanost slovenskih krajev, se najbolj pogosto pojavlja slikovno gradivo, ki se nanaša na Ljubljano, potem pa na kraje Bled, Ptuj, Idrija, Celje, Maribor, Trbovlje in Kranj. Ostali kraji, ki so zastopani v učbenikih, pa so še Višnja Gora, Žužemberk, Koper, Brežice, Šempeter, Piran, Škofja Loka, Kropa, Hrastnik, Zagorje, Ribnica, Ajdovščina, Kočevje, Črnomelj, Prevalje, Novo mesto, Murska Sobota, Vrhnika, Lesce, Kostanjevica na Krki, Velenje, Dravograd, Slovenj Gradec, Rogatec, Tržič, Prebold, Hrastovlje, Prebold in Vače. Npr. v učbeniku 2010(b) sta pri temi Srednjeveška mesta na Slovenskem izpostavljena dva kraja: Koper in Škofja Loka.

Naloge, ki se navezujejo na lokalno zgodovino

Učbeniki v 40. in 50. letih 20. stoletja niso vključevali nalog. Šele učbeniki, ki so izšli v 60. letih, so vključevali naloge oz. vprašanja za učence. Naloge, ki se nanašajo na lokalno zgodovino, pa se najprej pojavijo v učbeniku iz leta 1969.

Srednješolski učbeniki imajo razpon nalog od 1 do 7, razen v učbeniku iz leta 1999č, ki ima dve poglavji v povezavi z domačim krajem in s tem tudi bistveno več nalog, ki se nanašajo na domači kraj (29 nalog). Naloge, ki jih vključuje ta učbenik, se nanašajo na zgodovinske vire in institucije, ki hranijo vire za krajevno zgodovino, gospodarski razvoj kraja, dogodke, osebnosti, kulturnozgodovinske spomenike in vsakdanje življenje ljudi. Bistvenih razlik med učbeniki, ki so izšli pred in po letu 1991, ni.

V nadaljevanju so predstavljene izbrane naloge v srednješolskih učbenikih, ki se nanašajo na lokalno zgodovino in smo jih razdelili po posameznih tematikah.

Primeri nalog, ki se nanašajo na zgodovinske vire o domačem kraju:
- »Kje iščemo podatke o zgodovinski preteklosti domačega kraja?« (1999č, str. 11).
- »Katere elemente moramo upoštevati pri proučevanju domačega kraja?« (1999č, str. 11).
- »Navedi kak zgodovinski vir (pripovedko, napis, kroniko, listino, sliko, kip itd.), ki zadeva tvoj okoliš« (1969, str. 7).
- »Naštej nekaj zgodovinskih virov, ki so jih našli v bližini tvojega kraja in razkrivajo njegovo preteklost« (1999č, str. 7).
- V romanu Janeza Jalna Bobri preberi opis mostiščarskih naselbin na Ljubljanskem barju. Je opisano življenje koliščarjev lahko verodostojen zgodovinski prikaz?« (2009, str. 145).
- »Sestavi pregled zgodovinskih virov, ki si jih videl v muzeju ali zgodovinskem arhivu svojega kraja!« (1981, str. 4).
- »Ugotovi, kje v bližini tvoje šole se nahaja pokrajinski muzej, ki hrani materialne vire« (1999č, str. 7).
- »Obišči tebi najbližji arhiv in napiši krajše poročilo o arhivskem gradivu, ki ga hrani!« (1997, str. 18).
- »Da bi lažje razumeli, kaj se je zgodilo danes, včeraj in predvčerajšnjim, si izdelajte rodovnik svoje družine! Ugotovili boste, da bolj ko boste segali nazaj v zgodovino, manj zanesljive podatke boste imeli. Podobno je z zgodovino, še zlasti, če zmanjka pisnih pričevanj« (1997, str. 21).

Primeri nalog, ki se nanašajo na zgodovino in razvoj domačega kraja:
- »Poišči nekaj zgodovinskih podatkov in zapiši krajši zapis o zgodovini kraja, kjer se nahaja tvoja šola« (1999č, str. 11).
- »Poizvedi, kdaj je nastalo mesto ali kraj, v katerem živiš!« (1981, str. 6).
- »Ugotovi, kdaj se prvič v zgodovini omenja tvoj domači kraj« (1999č, str. 10).
- »Poiščite informacije o času in ustanovitelju vam najbližjega mesta v enciklopedični literaturi ali na svetovnem spletu in jo predstavite pri pouku« (2010b, str. 160).
- »Naštej nekaj pomembnih zgodovinskih osebnosti, ki so v preteklosti vplivale na razvoj tvojega kraja« (1999č, str. 10).

Primeri nalog, ki se nanašajo na spomenike v domačem kraju:
- »Katere pomembne zgodovinske spomenike poznaš v bližini svojega domačega kraja?« (1999č, str. 11).
- »Naštej spomenike v svojem domačem kraju in skušaj ugotoviti njihov pomen« (1999č, str. 17).
- »Naštej pomembne spomenike svojega kraja, razvrsti jih po namenu nastanka« (1999č, str. 19).

Primeri nalog, ki se nanašajo na prazgodovino domačega kraja:
- »Ugotovi, ali je v bližini vašega kraja bila odkrita kakšna jama, ki je nekoč rabila kot postojanka ledenodobnih lovcev!« (1981, str. 10).
- »Ali poznaš v svojem okolišu kakšno prazgodovinsko najdišče? Opiši ga in poročaj v razredu« (1986, str. 13).
- »Izpiši vsa pomembnejša prazgodovinska najdišča v bližini domačega kraja. Katere so bile najpomembnejše najdbe? Primerjaj rezultate s svojimi sošolci« (1996, str. 25; 2002a, str. 34).
- »Napiši poročilo o /tebi/ najbližjem prazgodovinskem najdišču!« (1997, str. 43; 2009, str. 140).

- »Kje je najbližje arheološko najdišče iz te dobe? Opiši najpomembnejše najdbe iz tvoje bližnje okolice in jih razvrsti v seznam. Ugotovitve primerjaj s sošolci« (1996, str. 83).

Primeri nalog, ki se nanašajo na antično obdobje domačega kraja:
- »Opiši rimske spomenike, najdene v bližnji okolici!« (1981, str. 32).
- »Oglej si antično grobišče v Šempetru, mitreje v Ptuju, v bližnjem muzeju pa zbirko rimskih izkopanin. Opiši jih. Izdelaj preglednico kulturnih dosežkov glede na posamezne civilizacije« (1986, str. 41).
- »Navedi najbližji rimski spomenik!« (1969, str. 144).
- »V bližini vašega kraja poiščite vsaj dve geografski poimenovanji, ki izvirata iz antičnih časov« (2010b, str. 135).

Primeri nalog, ki se nanašajo na politično zgodovino:
- »V katero deželo je spadal tvoj domači kraj v 15. stoletju?« (1996, str. 154).
- »S pomočjo domoznanske literature zberi najpomembnejše dogodke v zgodovini 15. in 16. stoletja v domačem kraju« (1996, str. 184).
- »Ugotovi tudi v šolski praksi, kako učinkujejo načela socialistične demokracije, zajete v ustavi leta 1974, na tvoj položaj v šoli, tvoje pravice in dolžnosti! Prenesi to v krajevno skupnost, kjer živiš, in na delovno organizacijo, h katero so združili svoje delo tvoji starši ali starejši bratje in sestre« (1978b, str. 108).

Primeri nalog, ki se nanašajo na gospodarsko zgodovino:
- »Primerjajte in konkretizirajte, kako je ta proces /industrializacije/ potekal v vašem domačem (ali bližnjem) kraju« (1984, str. 182).
- »V svojem domačem kraju povprašaj po obrteh, ki imajo že dolgo tradicijo« (1999č, str. 45).
- »Pozanimajte se, kdaj in kje je v vaši okolici začela delovati prva manufakturna delavnica« (2010b, str. 282).
- »Poskušaj opisati osnovne gospodarske značilnosti svojega kraja« (1999č, str. 10).
- »Preglej, koliko industrijskih obratov v tvojem šolskem okolišu ima čistilne naprave oziroma ugotovi posledice, če le-teh ni« (1982, str. 157; 1991, str. 150).
- »S pomočjo znanja zgodovine, geografije, kemije in fizike ugotovi, kako sodobna spoznanja tehnike uporabljajo v tvojem okolju! V najbližjem industrijskem obratu oceni proizvodne rezultate!« (1982, str. 150; 1991, str. 143).
- »Ali lahko ugotovite, koliko ljudi se je v preteklem stoletju ali v začetku 20. st. izselilo iz vašega kraja?« (1992a, str. 27).
- »S pomočjo znanja iz geografije dopolni podobo sodobnega industrijskega razvoja sveta, posveti pozornost domačemu okolju« (1982, str. 153; 1991, str. 146).
- »Primerjajte današnja nakupovalna središča z veleblagovnicami« (2010a, str. 219).

Primeri nalog, ki se nanašajo na varovanje okolja:
- »Ugotovi, kako izrabljajo odpadke za energijo in surovine v tvojem okolju« (1982, str. 159; 1991, str. 150).
- »Poveži se z geografi in biologi in ugotovi stopnjo onesnaženosti vode, zraka in tal v vašem kraju« (1982, str. 159; 1991, str. 150).

Primeri nalog, ki se nanašajo na kulturno zgodovino:
- »V bližini svojega kraja poiščite objekt, umetniško upodobitev ..., ki je nastala v tem času /srednjem veku/ (2010b, str. 165).

- »Ugotovite, ali je bil na vašem področju organiziran tabor. Če je bil, zberite literaturo, ki piše o njem, ugotovite potek, dnevni red in udeležbo na njem« (1992a, str. 85; 1983, str. 118).
- »Primerjaj stroko, za katero se izobražuješ, z razvojem v preteklosti« (1999č, str. 45).

Primeri nalog, ki se nanašajo na vsakdanje življenje:
- »S pomočjo dostopnih virov skušaj ugotoviti, kakšno je bilo življenje v tvojem kraju pred drugo svetovno vojno. V čem se je razlikovalo od današnjega« (1992b, str. 102; 1999b, str. 99).
- »Skušaj s pomočjo dostopnih virov opisati življenje med drugo svetovno vojno v tvojem kraju in bližnji okolici« (1992b, str. 142; 1999b, str. 139).
- »Primerjaj življenje ljudi od 50. let dalje do danes. Pomagaj si z izkušnjo staršev in starih staršev« (1992b, str. 181).
- »Starše ali stare starše vprašaj, ali se spomnijo, kdaj so prvič gledali televizijo?« (1999c, str. 33).
- »Kakšne so bile bivalne razmere tja do šestdesetih let 20. stoletja na Slovenskem?« (1999č, str. 114).
- »Opiši, kako se je spreminjala notranja oprema stanovanja od konca II. svetovne vojne pa do danes« (1999č, str. 114).
- »Povprašaj starše, kako so občutili pomanjkanje in krizo v osemdesetih letih« (1998, str. 223; 2005b, str. 255).

Primeri nalog, ki se nanašajo na različne dejavnosti dijakov v muzejih:
- »Oglej si arheološke ostaline z Ljubljanskega barja v Narodnem muzeju v Ljubljani« (1989, str. 31).
- »Pripravite ekskurzijo na Ljubljansko barje in si oglejte muzejske zbirke z ohranjeno kulturno dediščino koliščarjev v Narodnem muzeju in Mestnem muzeju Ljubljana« (2009, str. 144).
- »Če le moreš, prenesi sam ali v skupini obča spoznanja na domače razmere. Te boš dosegel z obiskom tehničnega muzeja (npr. Bistra pri Vrhniki), železarskega muzeja (npr. Jesenice, Kropa, Idrija), rudarskega muzeja (npr. Trbovlje), etnografskega muzeja, muzeja NOB, Inštituta za zgodovino delavskega gibanja in s prebiranje svetovne literature« (1982, str. 54; 1991, str. 53).
- »V Muzeju ljudske revolucije v Ljubljani ali v muzeju v svojem domačem kraju preštudiraj material za prvo obdobje po osvoboditvi« (1984, str. 146).
- »Oglej si muzejske zbirke tebi najbližjega muzeja in o njih napiši sporočilo« (1997, str. 17).
- Predstavitve slovenskih muzejev so na spletnem portalu http://www.museums.si. Oglejte si muzejske zbirke najbližjega muzeja in napišite poročilo o njem (2009, str. 13).

Primeri nalog, ki vključujejo delo z različnimi viri ter navajajo dijake na preučevanje domačega kraja:
- »S pomočjo dodatne literature (katalogov muzejskih razstav idr.) pripravi referat o prazgodovini na naših tleh« (1989, str. 35).
- »Na osnovi dodatne literature pripravi referat o Rimljanih v naših krajih (uporabi knjižice iz zbirke Kulturni in naravni spomeniki Slovenije)« (1989, str. 127).
- »Prouči nastanek in razvoj srednjeveškega mesta na podlagi literature: M. Kos, Srednjeveška Ljubljana, Ljubljana 1955, J. Orožen, Zgodovina Celja in okolice I,

Celje 1971; P. Blaznik, Škofja Loka in loško gospostvo, Škofja Loka 1972; Krško skozi čas 1477–1977 (zbornik), Krško 1977; J. Žontar, Zgodovina mesta Kranja, Kranj 1982« (1983, str. 32; 1990, str. 24).

- »Kaj ti pove Slava vojvodine Kranjske o slovenskih krajih, gradovih, običajih in življenju slovenskega človeka na Kranjskem v 17. stol.?« (1990, str. 122).
- »Prelistajte delo Slava vojvodine Kranjske ali Štajersko topografijo in poiščite upodobitev svojega kraja. Koliko se njegova današnja in tedanja podoba razlikujeta?« (2010b, str. 287).
- »Na zemljevidu Slovenije poišči krajevna imena, ki spominjajo na obrambo pred Turki. Če so v bližini ostanki kakšnega turškega tabora, si jih oglej. Pomagaj si s knjigo Petra Fistra Arhitektura slovenskih protiturških taborov, Ljubljana, 1975« (1983, str. 54; 1990, str. 76).
- »Prouči s pomočjo zgodovinskega vira ali časopisnih oziroma radijskih obvestil kak pomemben dogodek iz preteklosti ali sodobnosti svojega kraja« (1986, str. 5).
- »Skušaj s pomočjo literature in virov ugotoviti, kakšna je bila gospodarska, politična in kulturna podoba vašega kraja na prelomu stoletja. Primerjaj podatke« (1992b, str. 43; 1999b, str. 40).
- »V šolski ali domači knjižnici poišči naslove zgodovinskih knjig, ki obravnavajo občo, narodno, pokrajinsko ali krajevno zgodovino!« (1997, str. 22).

Analiza nalog je pokazala, da posamezni učbeniki (razen učbenika 1999č) vključujejo zelo malo nalog, ki se nanašajo na preučevanje domačega kraja oz. vključujejo bistveno več raznovrstnih nalog na učbeniško besedilo. Zato predlagamo, da bi pisci učbenikov načrtovali več nalog, ki bi spodbujale raziskovanje domačega kraja in bi se nanašale na lokalno zgodovino.

Sklep in predlogi

Pisci srednješolskih učbenikov za zgodovino so od leta 1945 že poskušali vključiti lokalno zgodovino oz. preučevanje domačega kraja, in sicer v okviru učbeniškega besedila (poglavij oz. tem), slikovnega gradiva in nalog oz. vprašanj.

Iz analize srednješolskih učbenikov za zgodovino lahko ugotovimo, da učbeniki posebne pozornosti lokalni zgodovini v učbeniškem besedilu niso posvečali. Izjema je bil srednješolski učbenik (1999č), ki je vključeval tudi posebno poglavje o lokalni zgodovini, in je edini, ki je vključeval lokalno zgodovino tudi v naslovu poglavja. Učbeniki, ki so izšli po letu 1991, so vsebovali več slikovnega gradiva, ki se je nanašalo na slovenske kraje, predvsem na kulturnozgodovinske znamenitosti, krajevne dogodke v glavnih slovenskih krajih in osebnosti (politike, pisatelje idr.). V večini učbenikov se je največ slikovnega gradiva nanašalo na Ljubljano. Nalog, ki bi se nanašale na preučevanje domačega kraja v preteklosti, pa je bilo zelo malo. Izjema je le srednješolski učbenik iz leta 1999 (1999č).

Vključevanje lokalne zgodovine v učbenike prinaša več pozitivnih elementov pri pouku zgodovine v srednjih šolah, saj spodbuja zanimanje srednješolcev za zgodovino domačega kraja oz. za dogodke v slovenskih krajih. Zato bi lahko lokalna zgodovina dodala nove razsežnosti pri preučevanju nacionalne in mednarodne zgodovine.

Predlagamo, da bi pisci srednješolskih učbenikov poskušali vključevati več primerov iz različnih slovenskih krajev, npr. več slikovnega gradiva in tudi več pisnih odlomkov, kjer bi dijaki lahko poglobili znanje o lokalni zgodovini oz. zgodovini domačega kraja. Naloge oz. vprašanja v učbenikih pa bi lahko bolj spodbujala dijake k preučevanju lokalne zgodovine ter s tem zavedanju pomena lokalne zgodovine ter življenja in delovanja v domačem kraju.

Tudi učitelji zgodovine bi lahko učbeniško gradivo dopolnili z dodatnimi nalogami, ki bi se nanašale na domači kraj.

Zaključujemo z mislijo: »Samo lokalna ali tradicionalna kultura je tista, ki daje identiteto ali smisel prek skupnosti, pripadanja, in to daje smisel življenja, ustvarja osebne odnose, ki so vredni in trajni, vključuje moralo in vedenje, daje vero in upanje itd.« (Žalec, 2006, str. 75).

Viri in literatura

Cencič, Majda (1994). Raziskovanje šolske zgodovine. V: Šolska kronika – Zbornik za zgodovino šolstva, 26, str. 13–18.

Demarin, Josip (1969). Pouk zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS.

Justin, Janez (2006). Državljanska vzgoja: Slovenija in Evropa. V: Državljanska in domovinska vzgoja: zbornik. Slovenska Bistrica: Beja, str. 90–99.

Otič, Marta (1999). Družboslovje. Zgodovina. Ljubljana: MK.

Trškan, Danijela (2008). Krajevna zgodovina v učnih načrtih in učbenikih za zgodovino 1945–2005. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Weber, Tomaž (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS.

Zgonik, Mavricij (1968). Zgodovina v sodobni šoli. Ljubljana: DZS.

Žalec, Bojan (2006). Pomen domovinske edukacije. V: Državljanska in domovinska vzgoja: zbornik. Slovenska Bistrica: Beja, str. 70–81.

Srednješolski učbeniki so navedeni v preglednici.

MOJCA KUKANJA-GABRIJELČIČ

»ZBOGOM MOJ DOMAČI KRAJ ...« ALI POZABLJENA VREDNOST LOKALNE ZGODOVINE V DRUŽBOSLOVNIH UČNIH NAČRTIH IN UČBENIKIH

»GOODBYE TO MY HOMETOWN...« OR THE FORGOTTEN VALUE OF LOCAL HISTORY IN SOCIAL SCIENCE CURRICULA AND TEXTBOOKS

Izvleček

Prispevek predstavlja povzetek rezultatov in predlogov raziskave z naslovom Lokalna zgodovina pri družboslovnih predmetih v osnovni in srednji šoli, s katero smo želeli osvetliti in ovrednotiti zastopanost lokalne zgodovine pri vseh družboslovnih učnih načrtih in učbenikih (razen pri zgodovini) v devetletni osnovni šoli ter v gimnaziji. Raziskava, kjer smo analizirali 32 sodobnih učnih načrtov in 91 učbenikov in delovnih zvezkov, je temeljila na načelu, da preko poznavanja preteklosti in sedanjosti domačega okolja lahko posežemo v temelje učenčevega dojemanja in razumevanja globalnega sveta. Ugotovili smo, da je zastopanost vsebine lokalne zgodovine v učnih načrtih in učbenikih za osnovno šolo in gimnazije (pre)skromna in vsebinsko-ciljno pomanjkljivo poudarjena. Pri tem izpostavljamo predvsem problem vloge in pomena lokalne zgodovine, zato predlagamo več načinov, kako vključiti te vsebine v osnovnih in srednjih šolah.

Ključne besede: lokalna zgodovina, domače okolje, družboslovni predmeti, učni načrti, učbeniki, osnovna šola, gimnazije.

Abstract

The contribution presents a summary of results and propositions of the research Local History in Social Science Subjects in Elementary and Secondary Schools. The research tried to give insight and evaluate the representation of local history in all social science curricula and textbooks (with the exception of history) in elementary school and general secondary school. In the research we analysed 32 modern curricula and 91 textbooks and workbooks, based on the principle that through the knowledge of the past and present of the local surroundings, we can reach to the foundations of the pupils' perception and understanding of the global world. We have determined that the representation of the content of local history in curricula and textbooks for elementary and general secondary schools is not adequate and has deficits both in content and goals. Here we point to the problem of the role and importance of local history, and therefore suggest several ways how to include this kind of content in elementary and secondary schools.

Keywords: local history, local environment, social science subjects, curricula, textbooks, elementary school, general secondary school.

»ZBOGOM MOJ DOMAČI KRAJ ...« ALI POZABLJENA VREDNOST LOKALNE ZGODOVINE V DRUŽBOSLOVNIH UČNIH NAČRTIH IN UČBENIKIH[1]

Uvodna predstavitev raziskave

Sodobna šola in obširni učni načrti temeljijo na razumevanju in poznavanju večkulturnega evropskega in svetovnega okolja ter družbeno-političnih procesov, ki se odvijajo širom sveta.

Lokalna zgodovina predstavlja temelj kulture, znanja, razumevanja in vrednotenja ostankov preteklosti. Kot primarna in enkratna spremljevalka otrokovega vsakdana odseva različne barve, zgodbe in skrivnosti, ki otroku ostanejo ponavadi nerazkrite.

Vzporedno z vsebinami v družboslovnih učnih načrtih in učbenikih je neprecenljiva vrednost lokalne zgodovine manj upoštevana. Učenci spoznavajo različne pojave, znamenitosti, kulturne ostanke in drugo na svetovni in evropski ravni, medtem, ko se znamenitosti slovenskega in tudi ožjega, domačega kraja ne učijo. Bistvo poznavanja le-tega je v izjemni dinamizaciji in spreminjajočem se svetu, ki prinaša nenehne spremembe, katerim stežka sledimo. Učenci naj bi namreč znanje in veščine, ki jih pridobijo v domačem okolju, aplicirali na nacionalno in svetovno raven na vseh tistih področjih, ki so življenjsko pomembni; ohranjanje naravne in kulturne dediščine; sožitje kultur in narodov; kvaliteta življenja; demokracija; družbena ozaveščenost; kultivacija, civiliziranost, človečnost; oblikovanje identitete; učenje državljanske kulture in vseživljenjsko učenje. Kajti le z razumevanjem, kritičnim vrednotenjem in evalvacijo lastne preteklosti, politično-družbenih in zgodovinskih tokov, ki krojijo demokracijo v sodobnem svetu, lahko svoje poglede in znanja izgrajujejo v ključne kompetence, ki so temelj družbenega delovanja, družbenega »preživetja,« sprejemanja in razumevanja sprememb, ki so posledica različnih kultur, družbeno-političnih prepričanj in verovanj multikulturnega sveta.

Zgodovina pušča svoje sledove na vsakem koraku, v vsakem umetniškem dejanju, v najrazličnejših podobah, pričevanjih, v običajih in navadah, ki so del našega vsakdana, v kamnu, ki ga nemalokrat prezremo in predvsem v našem domačem okolju. Duhovno ozračje in sledovi preteklosti so del našega življenja, ki se jim ne da izogniti. Uporaba in vloga lokalne zgodovine je pri učenju neprecenljiva, saj konstrukcija znanja in uporaba kulturne dediščine iz domačega okolja pripomoreta k nadaljnjemu izgrajevanju, razumevanju in vrednotenju lokalne in slovenske zgodovine ter h krepitvi narodne pripadnosti in ljubezni do lastne skupne preteklosti.

Zatorej je poznavanje lastnega okolja, narave, kulturne preteklosti, prepletenosti zgodb naših prednikov in ujetosti v trenutek, ki je nezlomljivo povezan s skupno preteklostjo, izrednega pomena. Lokalna zgodovina je za lokalno prebivalstvo vez, ki ga povezuje s kolektivnim spominom in v simboličnem smislu most med sedanjostjo in preteklostjo. Kolektivni spomin ne pripada samo zgodovinarjem, ki ga tako ali drugače analizirajo in interpretirajo, temveč tudi družinam, skupinam in širšemu družbenemu okolju, ki jih zaznamujejo določeni dogodki preteklosti. Lokalna zgodovina potemtakem ne zajema zgolj poznavanja in razumevanja pojavov in procesov, ki so se v domačem okolju odvijali, temveč vključuje tudi kulturno preteklost, ekonomsko, družinsko zgodovino, bogato tradicijo, šege in navade, arhitekturo in drugo.

---

1 Vzeto iz: Kukanja-Gabrijelčič, Mojca (2008). Lokalna zgodovina pri družboslovnih predmetih v osnovni in srednji šoli. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete. Dostopno na: http://www.ff.uni-lj.si/oddelki/Zgodovin/DANIJELA/DIDAKTIKAZGODOVINE/_private/Projekt/lokalnazgodovina.pdf.

Namen raziskave je bil ugotoviti zastopanost lokalne zgodovine pri vseh družboslovnih učnih načrtih in učbenikih v devetletni osnovni šoli ter v programu gimnazija, razen pri učnih načrtih in učbenikih za zgodovino, saj je bila v okviru projekta že izdana raziskava z naslovom: Krajevna zgodovina v učnih načrtih in učbenikih za zgodovino 1945–2005.[2]

V analizo je bilo vključenih 9 obveznih družboslovnih učnih načrtov za devetletno osnovno šolo (slovenščina, angleščina, spoznavanje okolja, gospodinjstvo, geografija, družba, državljanska vzgoja in etika, likovna vzgoja, glasbena vzgoja) in 13 učnih načrtov za družboslovno-humanistične izbirne predmete: verstva in etika, življenje človeka na zemlji, državljanska kultura, raziskovanje domačega kraja in varstvo njegovega okolja, kaj nam govorijo umetnine, ljudski plesi, turistična vzgoja, filozofija za otroke, plesne dejavnosti (ples, ljudski plesi, starinski in družabni plesi), vzgoja za medije (tisk, radio, televizija), življenje, upodobljeno v umetnosti, slovenščina (literarni klub in šolsko novinarstvo). Za gimnazije pa 9 učnih načrtov (slovenščina, angleščina, sociologija, umetnostna zgodovina, geografija, glasba, psihologija, likovno snovanje-likovna umetnost, študij okolja) in 6 različnih obveznih in izbirnih vsebin (državljanska kultura, kulturno-umetniške vsebine; PSD – prostovoljno socialno delo, verstva in etika, arheologija, vzgoja za mir, družino in nenasilje). Skupno je analiza zajemala 32 učnih načrtov in 6 različnih dejavnosti oz. vsebin za gimnazije, ki so izšli do leta 2007.[3]

Z analizo izbranih sodobnih učbenikov družboslovnih predmetov pa smo želeli prikazati vpletenost lokalne zgodovine na vsebinski ravni, pri vprašanjih in nalogah oz. napotkih za samostojno delo učenca. Zanimalo nas je predvsem, ali je didaktično besedilo dovolj aktualno in sili učenca k aplikaciji novega znanja v domače okolje in obratno. Pozorni smo bili predvsem na predloge za praktične in miselne dejavnosti; poskuse in opazovanja, preko katerih naj bi učenci dobili realistične, celostne in doživljajske izkušnje.

V raziskavo je bilo vključenih 91 učbenikov in delovnih učbenikov, ki so izšli do leta 2007. 75 učbenikov in delovnih učbenikov družboslovnega sklopa je bilo za devetletno osnovno šolo, in sicer za predmete: spoznavanje narave (okolja) in spoznavanje družbe; geografija, slovenski jezik in književnost, državljanska vzgoja in etika, glasbena vzgoja, likovna vzgoja, likovno snovanje, sodobna priprava hrane, umetnostna zgodovina, človek in zemlja, retorika), 16 učbenikov pa je bilo za gimnazije, in sicer za predmete: geografija, filozofija, psihologija, slovenščina – književnost, sociologija.[4]

Povzetek glavnih ugotovitev raziskave

Na podlagi analize učnih načrtov smo ugotovili naslednje:

- vsebinski poudarki s področja lokalne zgodovine so zastopani pri angleščini, družbi, spoznavanju okolja, raziskovanju domačega kraja in varstvu njegovega okolja, predmetu kaj nam govorijo umetnine, turistični vzgoji, življenju, upodobljenem v umetnosti, šolskem novinarstvu in literarnem klubu;

---

2 Trškan, Danijela (2008). Krajevna zgodovina v učnih načrtih in učbenikih za zgodovino 1945–2005. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

3 Seznam vseh učnih načrtov je objavljen v: Kukanja-Gabrijelčič, Mojca (2008). Lokalna zgodovina pri družboslovnih predmetih v osnovni in srednji šoli. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete. Dostopno na: http://www.ff.uni-lj.si/oddelki/Zgodovin/DANIJELA/DIDAKTIKAZGODOVINE/_private/Projekt/lokalnazgodovina.pdf.

4 Seznam vseh učbenikov in delovnih učbenikov je objavljen v: Kukanja-Gabrijelčič, Mojca (2008). Lokalna zgodovina pri družboslovnih predmetih v osnovni in srednji šoli. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete. Dostopno na: http://www.ff.uni-lj.si/oddelki/Zgodovin/DANIJELA/DIDAKTIKAZGODOVINE/_private/Projekt/lokalnazgodovina.pdf.

»ZBOGOM MOJ DOMAČI KRAJ ...« ALI POZABLJENA VREDNOST LOKALNE ZGODOVINE V DRUŽBOSLOVNIH UČNIH NAČRTIH IN UČBENIKIH[1]

Uvodna predstavitev raziskave

Sodobna šola in obširni učni načrti temeljijo na razumevanju in poznavanju večkulturnega evropskega in svetovnega okolja ter družbeno-političnih procesov, ki se odvijajo širom sveta.

Lokalna zgodovina predstavlja temelj kulture, znanja, razumevanja in vrednotenja ostankov preteklosti. Kot primarna in enkratna spremljevalka otrokovega vsakdana odseva različne barve, zgodbe in skrivnosti, ki otroku ostanejo ponavadi nerazkrite.

Vzporedno z vsebinami v družboslovnih učnih načrtih in učbenikih je neprecenljiva vrednost lokalne zgodovine manj upoštevana. Učenci spoznavajo različne pojave, znamenitosti, kulturne ostanke in drugo na svetovni in evropski ravni, medtem, ko se znamenitosti slovenskega in tudi ožjega, domačega kraja ne učijo. Bistvo poznavanja le-tega je v izjemni dinamizaciji in spreminjajočem se svetu, ki prinaša nenehne spremembe, katerim stežka sledimo. Učenci naj bi namreč znanje in veščine, ki jih pridobijo v domačem okolju, aplicirali na nacionalno in svetovno raven na vseh tistih področjih, ki so življenjsko pomembni; ohranjanje naravne in kulturne dediščine; sožitje kultur in narodov; kvaliteta življenja; demokracija; družbena ozaveščenost; kultivacija, civiliziranost, človečnost; oblikovanje identitete; učenje državljanske kulture in vseživljenjsko učenje. Kajti le z razumevanjem, kritičnim vrednotenjem in evalvacijo lastne preteklosti, politično-družbenih in zgodovinskih tokov, ki krojijo demokracijo v sodobnem svetu, lahko svoje poglede in znanja izgrajujejo v ključne kompetence, ki so temelj družbenega delovanja, družbenega »preživetja,« sprejemanja in razumevanja sprememb, ki so posledica različnih kultur, družbeno-političnih prepričanj in verovanj multikulturnega sveta.

Zgodovina pušča svoje sledove na vsakem koraku, v vsakem umetniškem dejanju, v najrazličnejših podobah, pričevanjih, v običajih in navadah, ki so del našega vsakdana, v kamnu, ki ga nemalokrat prezremo in predvsem v našem domačem okolju. Duhovno ozračje in sledovi preteklosti so del našega življenja, ki se jim ne da izogniti. Uporaba in vloga lokalne zgodovine je pri učenju neprecenljiva, saj konstrukcija znanja in uporaba kulturne dediščine iz domačega okolja pripomoreta k nadaljnjemu izgrajevanju, razumevanju in vrednotenju lokalne in slovenske zgodovine ter h krepitvi narodne pripadnosti in ljubezni do lastne skupne preteklosti.

Zatorej je poznavanje lastnega okolja, narave, kulturne preteklosti, prepletenosti zgodb naših prednikov in ujetosti v trenutek, ki je nezlomljivo povezan s skupno preteklostjo, izrednega pomena. Lokalna zgodovina je za lokalno prebivalstvo vez, ki ga povezuje s kolektivnim spominom in v simboličnem smislu most med sedanjostjo in preteklostjo. Kolektivni spomin ne pripada samo zgodovinarjem, ki ga tako ali drugače analizirajo in interpretirajo, temveč tudi družinam, skupinam in širšemu družbenemu okolju, ki jih zaznamujejo določeni dogodki preteklosti. Lokalna zgodovina potemtakem ne zajema zgolj poznavanja in razumevanja pojavov in procesov, ki so se v domačem okolju odvijali, temveč vključuje tudi kulturno preteklost, ekonomsko, družinsko zgodovino, bogato tradicijo, šege in navade, arhitekturo in drugo.

---

1 Vzeto iz: Kukanja-Gabrijelčič, Mojca (2008). Lokalna zgodovina pri družboslovnih predmetih v osnovni in srednji šoli. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete. Dostopno na: http://www.ff.uni-lj.si/oddelki/Zgodovin/DANIJELA/DIDAKTIKAZGODOVINE/_private/Projekt/lokalnazgodovina.pdf.

Namen raziskave je bil ugotoviti zastopanost lokalne zgodovine pri vseh družboslovnih učnih načrtih in učbenikih v devetletni osnovni šoli ter v programu gimnazija, razen pri učnih načrtih in učbenikih za zgodovino, saj je bila v okviru projekta že izdana raziskava z naslovom: Krajevna zgodovina v učnih načrtih in učbenikih za zgodovino 1945–2005.[2]

V analizo je bilo vključenih 9 obveznih družboslovnih učnih načrtov za devetletno osnovno šolo (slovenščina, angleščina, spoznavanje okolja, gospodinjstvo, geografija, družba, državljanska vzgoja in etika, likovna vzgoja, glasbena vzgoja) in 13 učnih načrtov za družboslovno-humanistične izbirne predmete: verstva in etika, življenje človeka na zemlji, državljanska kultura, raziskovanje domačega kraja in varstvo njegovega okolja, kaj nam govorijo umetnine, ljudski plesi, turistična vzgoja, filozofija za otroke, plesne dejavnosti (ples, ljudski plesi, starinski in družabni plesi), vzgoja za medije (tisk, radio, televizija), življenje, upodobljeno v umetnosti, slovenščina (literarni klub in šolsko novinarstvo). Za gimnazije pa 9 učnih načrtov (slovenščina, angleščina, sociologija, umetnostna zgodovina, geografija, glasba, psihologija, likovno snovanje-likovna umetnost, študij okolja) in 6 različnih obveznih in izbirnih vsebin (državljanska kultura, kulturno-umetniške vsebine; PSD – prostovoljno socialno delo, verstva in etika, arheologija, vzgoja za mir, družino in nenasilje). Skupno je analiza zajemala 32 učnih načrtov in 6 različnih dejavnosti oz. vsebin za gimnazije, ki so izšli do leta 2007.[3]

Z analizo izbranih sodobnih učbenikov družboslovnih predmetov pa smo želeli prikazati vpletenost lokalne zgodovine na vsebinski ravni, pri vprašanjih in nalogah oz. napotkih za samostojno delo učenca. Zanimalo nas je predvsem, ali je didaktično besedilo dovolj aktualno in sili učenca k aplikaciji novega znanja v domače okolje in obratno. Pozorni smo bili predvsem na predloge za praktične in miselne dejavnosti; poskuse in opazovanja, preko katerih naj bi učenci dobili realistične, celostne in doživljajske izkušnje.

V raziskavo je bilo vključenih 91 učbenikov in delovnih učbenikov, ki so izšli do leta 2007. 75 učbenikov in delovnih učbenikov družboslovnega sklopa je bilo za devetletno osnovno šolo, in sicer za predmete: spoznavanje narave (okolja) in spoznavanje družbe; geografija, slovenski jezik in književnost, državljanska vzgoja in etika, glasbena vzgoja, likovna vzgoja, likovno snovanje, sodobna priprava hrane, umetnostna zgodovina, človek in zemlja, retorika), 16 učbenikov pa je bilo za gimnazije, in sicer za predmete: geografija, filozofija, psihologija, slovenščina – književnost, sociologija.[4]

Povzetek glavnih ugotovitev raziskave

Na podlagi analize učnih načrtov smo ugotovili naslednje:

- vsebinski poudarki s področja lokalne zgodovine so zastopani pri angleščini, družbi, spoznavanju okolja, raziskovanju domačega kraja in varstvu njegovega okolja, predmetu kaj nam govorijo umetnine, turistični vzgoji, življenju, upodobljenem v umetnosti, šolskem novinarstvu in literarnem klubu;

2 Trškan, Danijela (2008). Krajevna zgodovina v učnih načrtih in učbenikih za zgodovino 1945–2005. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

3 Seznam vseh učnih načrtov je objavljen v: Kukanja-Gabrijelčič, Mojca (2008). Lokalna zgodovina pri družboslovnih predmetih v osnovni in srednji šoli. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete. Dostopno na: http://www.ff.uni-lj.si/oddelki/Zgodovin/DANIJELA/DIDAKTIKAZGODOVINE/_private/Projekt/lokalnazgodovina.pdf.

4 Seznam vseh učbenikov in delovnih učbenikov je objavljen v: Kukanja-Gabrijelčič, Mojca (2008). Lokalna zgodovina pri družboslovnih predmetih v osnovni in srednji šoli. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete. Dostopno na: http://www.ff.uni-lj.si/oddelki/Zgodovin/DANIJELA/DIDAKTIKAZGODOVINE/_private/Projekt/lokalnazgodovina.pdf.

- cilji predmeta, ki vsebujejo elemente raziskovanja domačega okolja, so pri angleščini, družbi, geografiji, spoznavanju okolja, verstvu in etiki, raziskovanju domačega kraja in varstvu njegovega okolja, kaj nam govorijo umetnine, turistični vzgoji, življenju, upodobljenem v umetnosti, šolskem novinarstvu in literarnem klubu, vzgoji za medije.

Čeprav so poudarki s področja lokalne zgodovine nanizani v družboslovnih učnih načrtih - teh je največ pri turistični vzgoji, spoznavanju okolja in družbi, je njihova zastopanost še vedno zelo skromna. Ugotovili smo, da je le-teh pri obveznih družboslovnih predmetih največ v prvem triletju, pojavljajo pa se tudi pri izbirnih družboslovnih predmetih (tretje triletje in 9. razred).

Na podlagi analiziranih učnih načrtov za obvezne družboslovne predmete v devetletni osnovni šoli in splošni gimnaziji smo ugotovili, da je v neposredni povezavi z lokalno zgodovino v učnih načrtih eksplicitno zabeleženih zelo malo vsebin in učnih ciljev. Zasledili smo, da je skupno število vsebinskih poudarkov pri vseh obveznih in izbirnih družboslovnih predmetih v osnovni šoli 18, v gimnaziji pa 7.

S področja lokalne zgodovine imajo učni načrti predvsem eksplicitno zapisane kognitivne cilje, le nekateri pa tudi socialno-čustvene, ki so zapisani implicitno in so umeščeni predvsem v čustveno doživljanje ter vrednotenje domačega okoliša in njegove preteklosti. Pri učnih ciljih je podobno kot pri učnih vsebinah, saj so le-ti navedeni le redko. V osnovni šoli smo pri obveznih in izbirnih predmetih tako zasledili 11 predmetov, ki vsebujejo po največ 1 (razen pri turistični vzgoji) splošni oz. operativni učni cilj v neposredni povezavi z lokalno zgodovino, v gimnaziji pa 7 predmetov.

Analiza vsebin, vprašanj in nalog v izbranih učbenikih in delovnih učbenikih za obvezne družboslovne predmete v osnovni šoli in v splošni gimnaziji je pokazala, da učbeniki vsebujejo elemente lokalne zgodovine v 58-ih poglavjih oz. učnih temah. Število didaktičnih vprašanj in nalog, ki so iz družboslovno-naravoslovnega vidika usmerjene k raziskovanju domačega okolja je v vseh analiziranih gradivih 106; od tega se konkretno navezuje na preučevanje lokalne zgodovine 54 didaktičnih vprašanj in nalog. Največ jih je zastopanih pri naslednjih predmetih: spoznavanje narave in družbe; spoznavanje okolja; geografija; državljanska vzgoja in etika. Po pregledu vseh učbenikov lahko izpostavimo kot najbolje prilagojeni založniški hiši odkrivanju domačega kraja: Založbo Modrijan in DZS.

Pri aktivni vlogi učenca in samostojnemu raziskovanju lokalne zgodovine smo bili pri analizi vprašanj in nalog pozorni na metode izkustvenega učenja, ki spodbujajo učence k samostojnemu raziskovalnemu delu: ustvarjalna, kritična razprava (s sošolci); avtentični izdelki; projektno delo (raziskovanje, zbiranje, preučevanje); terensko delo (opazovanje, intervju), ekskurzije, ogledi. Ugotovili smo, da se omenjene metode pojavljajo zgolj pri 9-ih analiziranih učbenikih in delovnih učbenikih.

Zaključki

Analiza obstoječih *učnih načrtov* kaže, da so učni načrti pomanjkljivi iz vidika vključenosti lokalne zgodovine oz. preučevanja in dojemanja ožjega družbeno-socialnega okolja, v katerem učenec živi. Prav tako je vloga lokalne zgodovine zanemarljiva pri osveščanju in vrednotenju slovenske zgodovine, kulturne dediščine, državljanske vzgoje in kulture. Lokalna zgodovina bi bila lahko vključena pri vseh družboslovnih predmetih ter na vseh stopnjah osnovnega in srednjega šolanja. Prav tako bi bilo veliko bolj smiselno umestiti nekatere vsebine, ki vključujejo elemente zgodovine, poznavanja okolja in družbenih procesov, vertikalno, s poudarkom na preučevanju domačega okolja. Učni načrti naj

bi smiselno vključevali medpredmetne teme, kot so državljanska vzgoja, okoljska vzgoja, raziskovanje domačega kraja in varstvo njegovega okolja, etnologija, antropologija, sociologija ipd. Učni načrti naj bi bili zasnovani veliko bolj odprto, da bi nudili možnost različne izbirnosti, ki naj bi težila predvsem k poznavanju zgodovine, značilnosti, tradicije, kulture, razvoja in osebnosti, ki so zaznamovale domače okolje in nadaljnje razumevanje teh odnosov v širšem družbenem okolju. Medpredmetne povezave so v vseh učnih načrtih nakazane (korelacija z drugimi predmeti), vendar ne na specifično vsebinski ravni.

Čeprav nekateri družboslovni predmeti težijo k širjenju slovenske kulturno-zgodovinske dediščine, zavesti in nacionalne pripadnosti, so vsebine in cilji še vedno preširoko zasnovani. Morali bi namreč izhajati iz poznavanja, razumevanja in vrednotenja kulturne dediščine na lokalni ravni, iz katere bi razvijali in razumeli sodobne poglede na večkulturno evropsko in svetovno okolje.

Na podlagi analiziranih *učbenikov* smo ugotovili, da jih le peščica vsebuje konkretne vsebine in naloge s področja raziskovanja in spoznavanja domačega okolja oz. domače zgodovine. Vendar so kljub svoji skromni zasedbi, učbeniki, ki vsebujejo naloge s področja lokalne zgodovine (predvsem učbeniki za spoznavanje narave in družbe), bogati po številu nalog in vprašanj. Nadaljnje smo prišli do spoznanja, da je v povezavi z lokalno zgodovino največ vprašanj in nalog usmerjevalnega tipa, ki so tudi na najnižjem spoznavnem nivoju, najmanj pa je vprašanj in nalog za obdelovanje kvantitativnih podatkov, kar je za družboslovno področje tudi razumljivo. Problematična je predvsem majhna zastopanost primerjalnih in problemskih vprašanj, ki bi morala biti v večji meri vključena v sodoben družboslovni učbenik. Ta namreč izhajajo iz izkustvenega učenja, problemske situacije in imajo vse elemente dobrega razumevanja, analiziranja in vrednotenja domačega okolja v primerjavi s širšim državnim, mednarodnim in svetovnim okoljem.

Predlogi

Rezultati raziskave Lokalna zgodovina pri družboslovnih predmetih v osnovni in srednji šoli kažejo, da je lokalna zgodovina slabo zastopana v učnih načrtih in učbenikih številnih družboslovnih predmetov v osnovni šoli in tudi gimnaziji.

Zato predlagamo, da bi morali:
- učenci v osnovnih in srednjih šolah več izvedeti o dogodkih v njihovi neposredni bližini in bolje poznati domači kraj (zlasti osnovnošolci);
- učenci bi morali bolje poznati vse plati življenja domačega kraja v preteklosti in sedanjosti;
- učenci bi morali bolje poznati naravno in kulturno dediščino.

S povezovanjem preteklih in sedanjih dogodkov domačega kraja, ljudi in premikov v času, se učenci in dijaki učijo razumevanja in sprejemanja sprememb na vseh področjih življenja, ki so posledica preteklosti. S poznavanjem lokalne zgodovine jih namreč izzovemo k aktivni vključitvi in razmisleku o lastni kulturni identiteti, pripadnosti, razvoju spoštovanja do sebe in drugih, razumevanju ter sprejemanju različnosti.

Lokalna zgodovina je pomembna tudi iz vidika raziskovanja domačega okolja in neposrednega izkustvenega učenja, ki ga pri tem doživijo njegovi pripadniki. Kajti le na podlagi izkustva in temeljnega razumevanja procesov domačega okolja, se lahko učenci zavedajo pomembnosti svoje vloge, pripadnosti in moči delovanja v domačem kraju za njegov nadaljnji razvoj.

V šolah bi morali graditi predvsem na rekonstrukciji nove paradigme izobraževanja, ki bi se uspešno spopadla z naraščanjem in posledicami globalizacije ter svetovnih

sprememb. Verjamemo namreč, da bolj kot je oseba podkovana z lokalnim in nacionalnim zgodovinskim znanjem, veščinami in sposobnostmi, toliko bolje je pripravljena na izzive in sožitje v multikulturnem, multinacionalnem in globaliziranem svetu. Potemtakem menimo, da naj bi prišlo do politično-izobraževalnih in pedagoških premikov na področju uvajanja novih učnih modelov in razvoja implementacije lokalne zgodovine v sodoben šolski kurikulum ne samo pri družboslovnih predmetih, ampak pri vseh predmetih. Izhodiščna točka naj bi bili učni načrti, ki naj bi medpredmetne učne cilje in vsebine integrirali v posamezne predmetne vsebine. Pri tem se nanašamo predvsem na elemente lokalne zgodovine, ki naj bi jih avtonomni, sodobni in informatizirani subjekti uspešno sprejemali, izgrajevali in konstruktivno povezovali v orodje družboslovnih in osebnostnih vedenj.

Učitelj lahko učence in dijake spodbuja na več načinov:
- postavlja vprašanja, ki zadevajo domače okolje, preteklost in spremembe lokalnega okrožja;
- povezuje lokalno zgodovino z drugimi vidiki, ki se v domačem okolju neposredno odvijajo (socialnimi, kulturnimi, gospodarskimi ipd.);
- razvija različne veščine in sposobnosti (kompetence);
- spodbuja k samostojnemu raziskovanju domačega kraja in preteklih tokov, ki so ga izoblikovali;
- spodbuja k aktivnemu vključevanju v družbene procese domačega okolja;
- spodbuja k razmisleku o tem, zakaj in kako se je domači oz. bližnji kraj skozi čas spreminjal;
- navaja na raziskovalno delo na terenu z intervjuvanjem starejših občanov in uporabo ostalih informacij;
- gradi na izkustvenem učenju učencev/dijakov;
- spodbuja k aktivnemu učenju in problemskem pristopu raziskovanja;
- spodbuja samostojno oblikovanje mnenj in stališč ter njihovo argumentiranje.

Pomembna je t.i. »promocija državljanske vzgoje« v duhu vodenja otrok k poglobljenemu dojemanju družbenih vrednot, družbenega življenja in kultivaciji državljanske ozaveščenosti. Učence moramo namreč usmerjati k ciljem, osebnostni rasti, razumevanju sebe in drugih, sprejemanju in integralnemu vključevanju v družbeno življenje. Poznavanje zgodovinskih tokov in domače zgodovine, znanih osebnosti in njihovih dejanj, dosežkov in sledov preteklosti omogoča razumevanje vloge, ki jo imajo v sodobnem svetu, dolžnosti in predvsem ideologije, ki jih kot senca preteklosti nezavedno povezuje z drugimi državljani.

... namesto zaključka

S preučevanjem lokalne zgodovine lahko učencem realno (relativizirano) predstavimo zgodovino domačega in širšega – slovenskega okolja, brez subjektivnih političnih pritiskov, ki so v preteklosti realnost zameglili s pretirano domoljubnostjo in delnimi resnicami o lastni preteklosti. Učence ne smemo siliti, da se identificirajo z lastno preteklostjo oz. zgodovino domačega kraja, vendar jo morajo poznati z različnih vidikov (kulturnega, gospodarskega, ...), saj lahko le tako gojijo pozitivno naravnanost in spoštljiv odnos do lastnega okolja. Za to pa so pomembni vsi predmeti v osnovnih in srednjih šolah v Republiki Sloveniji.

Lokalna zgodovina mora biti primarni temelj za razumevanje in poznavanje slovenske zgodovine, evropske in svetovne zgodovine. Z vstopom v Evropsko skupnost smo

namreč prevzeli novo domoljubno identiteto, ki sega onstran domače – t.i. novo evropsko identiteto, ki je skupek različnih identitet. Ravno zato moramo preko pouka zgodovine vzgojiti ustrezen odnos mladih do vrednot, ki jih ohranja vsak narod ter hkrati v ta odnos vnesti tudi tolerantnost in spoštovanje do drugih podobnih sistemov in vrednot.

Menimo, da bi morala njena vloga in pomen učenca spremljati vse od 1. do 9. razreda, kjer bi na podlagi aktualne problematike že znal samostojno in kritično vrednotiti položaj lastnega okolja, družbeno-političnih procesov in zgodovine v primerjavi z dogodki in procesi na nacionalni, meddržavni in svetovni ravni. Sleherni tematski sklop pri družboslovnih predmetih bi moral vsebovati nekaj ključnih poudarkov za nadaljnje preučevanje lokalne zgodovine in njene vloge za razvoj nacionalne identitete, vrednotenje kulturne dediščine in samozavedanje. Učence bi morali navajati, da izhajajo iz spoznanj o svojem domačem oz. bližnjem okolju, ki jih potem ustrezno kontinuirano vgrajujejo v sistem novo osvojenih znanj širšega obsega. Prav tako bi morala potekati aplikacija novega splošnega znanja na lokalno raven, kjer bi učenec samostojno primerjal, interpretiral in analiziral svetovne pojave in posledice njihovih procesov na lokalnem nivoju.

Lokalna zgodovina je torej tisti temelj, ki je nujno potreben za nadaljnjo izgradnjo znanja in razumevanja časovnih in prostorskih zgodovinskih predstav, zgodovinskega mišljenja in dojemljivosti za življenje v pluralni sodobni družbi.

Viri in literatura

Kukanja-Gabrijelčič, Mojca (2008). Lokalna zgodovina pri družboslovnih predmetih v osnovni in srednji šoli. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete. Dostopno na: http://www.ff.uni-lj.si/oddelki/Zgodovin/DANIJELA/DIDAKTIKAZGODOVINE/_private/Projekt/lokalnazgodovina.pdf (15. 9. 2010).

Trškan, Danijela (2008). Krajevna zgodovina v učnih načrtih in učbenikih za zgodovino: 1945–2005. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

SODOBNI PRISTOPI K POUKU ZGODOVINE

Vzgoja in izobraževanje za človekove pravice pri pouku zgodovine
ter pojem človekove pravice do 18. stoletja

Medpredmetne povezave sociološke teme »Identiteta in kultura« z zgodovino

Prepletenost predmetov zgodovine in državljanske in domovinske vzgoje ter etike
v programu osnovne šole

Problemi vizualizacije zgodovinskega pouka in njihove rešitve

Gibljive podobe – film pri pouku zgodovine v gimnazijah

Igra vlog pri pouku zgodovine

Tabelska slika in različni zapisi učne snovi pri zgodovini

Samovrednotenje dela učitelja zgodovine

Pouk zgodovine v slovenski šoli med sanjami in resničnostjo

Nove teme in pristopi v poučevanju zgodovine v 21. stoletju

ERIKA RUSTJA

VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE ZA ČLOVEKOVE PRAVICE PRI POUKU ZGODOVINE TER POJEM ČLOVEKOVE PRAVICE DO 18. STOLETJA

HUMAN RIGHTS EDUCATION IN HISTORY LESSONS AND THE TERM HUMAN RIGHTS BEFORE THE 18TH CENTURY

Izvleček

Človekove pravice so v zadnjih letih pridobile izjemno vlogo tako v političnem kot v vsakdanjem življenju; o njih je zlasti zelo pomembno govoriti tudi v novi dobi, v času globalizacije. Predpogoj uveljavljanja človekovih pravic je širjenje zavesti in znanja o njih. Z vzgojo in izobraževanjem za človekove pravice je zelo povezan predmet oz. pouk zgodovine; v gimnazijah je ta predmet tisti, brez katerega si ni mogoče zamisliti učinkovitega pouka človekovih pravic. Učinkovito poučevanje o človekovih pravicah pa je vezano na razpravo o tem, ali je koncept človekovih pravic novodobni ali ima daljšo zgodovino. V prispevku zato želimo prikazati pomen vzgoje in izobraževanja za človekove pravice, prikazati, da ima koncept človekovih pravic daljšo zgodovino, ter predstaviti različne definicije in razvoj koncepta do 18. stoletja; oboje lahko služi kot napotilo za vključitev v pouk zgodovine, zlasti v gimnazijah.

Ključne besede: človekove pravice, dokumenti, vzgoja in izobraževanje, pouk zgodovine, gimnazije.

Abstract

Human rights have over the last years acquired an exceptional role both in political and everyday life. It is important to discuss them also in modern age, with the globalization process underway. The precondition of enforcing human rights is the awareness and knowledge of them. History is the subject closely connected to the education of human rights. In general secondary schools it is hard to imagine effective learning of human rights without the subject history. Effective teaching on human rights is also linked to the discussion on whether the concept of human rights is modern or has a history behind it. This contribution wishes to present the importance of human rights education, that the concept behind human rights has a longer history and to present various definitions and the development of the concept before the 18th century. Both can serve as a guideline to include it in history lessons, especially in general secondary schools.

Keywords: human rights, documents, education, history lessons, general secondary schools.

VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE ZA ČLOVEKOVE PRAVICE PRI POUKU ZGODOVINE TER POJEM ČLOVEKOVE PRAVICE DO 18. STOLETJA

Zakaj vzgoja in izobraževanje za človekove pravice?

Vzgojo in izobraževanje za človekove pravice je možno razumeti z dveh vidikov: pravice do izobraževanja oz. kot pravice otroka v šoli (prm: Novak 2004, Pavlovič 1993, 2008) in z vidika, iz katerega izhaja utrjevanje spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin, pospeševanje razumevanja in strpnosti ter ohranjanje miru, kar je vzgoja in izobraževanje prihodnosti. Oba vidika najdemo tudi Splošni deklaraciji človekovih pravic, natančneje v prvem in drugem odstavku 26. člena.[1]

Drugi vidik, torej da je »vzgoja za človekove pravice bistvena za uresničevanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin in pomembno prispeva k povečanju enakosti, preprečevanju sporov in kršenja človekovih pravic ter povečanju sodelovanja in demokratičnih procesov, z namenom razvijanja družb, v katerih se vsi ljudje cenijo in spoštujejo, brez kakršne koli diskriminacije ali razlik, kot so rasa, barva, spol, jezik, vera, politično ali drugo prepričanje, nacionalno ali socialno poreklo, gmotno stanje, rojstvo ali drugi položaj,«[2] je bil v zadnjem času v različnih dokumentih in programih štet med najpomembnejše naloge in izzive šolstva oz. vseh oblik izobraževanja. Določbe o vzgoji za človekove pravice so vključene v številne mednarodne instrumente poleg zgoraj omenjene Splošne deklaracije o človekovih pravicah, tudi v Mednarodnem paktu o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah (13. člen), v Konvenciji o otrokovih pravicah (29. člen), itd.

Za spodbujanje vzgoje za človekove pravice so države članice sprejele različne posebne mednarodne akcijske okvire, kot so Svetovna kampanja za informiranje javnosti o človekovih pravicah, Desetletje OZN za vzgojo za človekove pravice 1995–2004, Mednarodno desetletje za kulturo miru in nenasilja za otroke sveta (2001–2010). Leta 2004 je v okviru Združenih narodov Ekonomsko-socialni svet pozdravil resolucijo Komisije za človekove pravice 2004/71 in zahteval, naj Generalna skupščina na svojem devetinpetdesetem zasedanju razglasi svetovni program za vzgojo za človekove pravice, ki naj bi se začel izvajati 1. januarja 2005 in ki bi bil sestavljen iz zaporednih faz, da bi se prizadevanja nacionalne vzgoje za človekove pravice dodatno osredotočila na določene sektorje/vprašanja, ki jih redno določa Komisija za človekove pravice.

Tako je bil sprejet Akcijski načrt za prvo fazo (2005–2007, podaljšan do leta 2009) Svetovnega programa za vzgojo za človekove pravice, o uresničevanju ciljev v akcijskem načrtu pa morajo države poročati vsaj letno. Pri tem morajo države poročati tudi o upoštevanju določenih elementov vzgoje za človekove pravice v sistemu osnovnega in srednjega šolstva (politika, načrtovanje politike, učno okolje, poučevanje in učenje, izobraževanje in strokovno usposabljanje učiteljev in drugega izobraževalnega osebja).[3]

---

1 Splošna deklaracija človekovih pravic. Dostopna na: http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/splosna-deklaracija-clovekovih-pravic/ (19. 9. 2010).

2 Resolucija Generalne Skupščine Združenih narodov št. 59/113 Svetovni program za vzgojo za človekove pravice. Slovenski prevod dostopen na: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/mednarodno/solstvo/doc/Resolucija_program_izobrazevanja_CP_feb05_slo.doc (19. 9. 2010).

3 Revidiran osnutek akcijskega načrta za prvo fazo (2005–2007) Svetovnega programa za vzgojo za človekove pravice. Slovenski prevod dostopen na: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/mednarodno/solstvo/doc/Akcijski_nacrt_2005_07_slo.doc (19. 9. 2010). Prva faza je bila v skladu z resolucijo 2004/71 Komisije za človekove pravice osredotočena na sistem osnovnega in srednjega

V Svetovnem programu za vzgojo za človekove pravice je v skladu z mednarodnimi dokumenti vzgoja za človekove pravice opredeljena kot izobraževanje, usposabljanje in informiranje s ciljem:

- krepitve spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin;
- popolnega razvoja človekove osebnosti in občutka dostojanstva;
- spodbujanja razumevanja, strpnosti, enakosti spolov ter prijateljstva med vsemi narodi, staroselci ter rasnimi, nacionalnimi, etničnimi, verskimi in jezikovnimi skupinami;
- omogočanja vsem, da učinkovito sodelujejo v svobodni in demokratični družbi v pravni državi;
- ustvarjanja in vzdrževanja miru;
- spodbujanja trajnostnega razvoja in socialne pravičnosti, ki imata v ospredju ljudi.[4]

Vsebina, kot so človekove pravice, spadajo med t.i. kroskurikularne vsebine, vendar pa je – v skladu s tradicionalnim pojmovanjem - najpomembnejše izobraževanje o človekovih pravicah na ravni šolskega predmeta. Raziskave so pokazale, da je zgodovina predmet, ki se najbolj posveča tematiki človekovih pravic in da učni načrti za zgodovino v evropskih državah najbolj spodbujajo vključevanje tematike človekovih pravic na splošno.[5]

Zato se bomo v nadaljevanju posvetili pojmu človekovih pravic oz. zgodovinskemu orisu koncepta človekovih pravic; oboje lahko služi kot napotilo za kakovostnejše poučevanje človekovih pravic pri pouku zgodovine.

Človekove pravice in zgodovina

S pojmom človekove pravice se srečujemo vsakodnevno, vendar pa so težave pri razumevanju, kaj so človekove pravice, še bolj pa o tem, ali lahko govorimo o zgodovini človekovih pravic.

Ker je vsaka izmed človekovih pravic specifična, je najbolj primeren pristop k poučevanju človekovih pravic kauzuističen, torej da se vsaka pravica proučuje posamično. Vendar je za vse posamične pravice možno izluščiti neke skupne teoretične in pravne temelje, določene skupne zakonitosti delovanja, in sicer z vidika obveznosti državne oblasti, torej ali je ta negativna (ali se države smejo vtikati v njihovo izvrševanje) ali je pozitivna obveznost (država mora ustvariti pravne in dejanske možnosti za njihovo reševanje).[6] Človekove pravice delimo tudi po generacijah človekovih pravic[7] ali na status.[8] Ob strnjenju

---

šolstva, druga faza akcijskega načrta je namenjena izobraževanju državnih uradnikov ter tretji stopnji izobraževanja, univerzam.

4 Revidiran osnutek akcijskega načrta za prvo fazo (2005–2007) Svetovnega programa za vzgojo za človekove pravice. Slovenski prevod dostopen na: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/mednarodno/solstvo/doc/Resolucija_program_izobrazevanja_CP_feb05_slo.doc (19. 9. 2010). Več o programu in akcijskem načrtu glej: Rustja, E. ur. (2008). Vzgoja in izobraževanje za človekove pravice. Zbornik. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

5 Makriayianni, C. (2007). A Summary of the EUROCLIO 2007 European Survey, Human Rights Education: Lessons from History, Bulletin 25, Slovenia, Zavod za šolstvo RS, Ljubljana, str. 73–75.

6 Lampe, R. (2010). Pravo človekovih pravic: sistem človekovih pravic v mednarodnem, evropskem in ustavnem pravu. Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije, str. 41.

7 Gre za temeljno klasifikacijo človeških pravic, ki po Francozu Karlu Vasaku človekove pravice na prvo, drugo in tretjo generacija pravic: 1. generacija (liberte) so osebne civilne in politične pravice. 2. generacija (egalite) so ekonomske, socialne in kulturne pravice; 3.generacija (fraternite): solidarnostne pravice.

8 Lampe, R. (2010). Pravo človekovih pravic: sistem človekovih pravic v mednarodnem, evropskem in ustavnem pravu. Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije, str. 41.

večplastnih pristopov k pojmovanju človekovih pravic so človekove pravice tiste, ki varujejo določene dobrine, ki so nujno potrebne za delovanje posameznika v družbi, primarna dolžnost državnih oblasti pa je, da jih implementirajo in spoštujejo v nacionalnem pravu. Človekove pravice delujejo tudi vertikalno, torej varujejo posameznika pred državno oblastjo, in horizontalno, saj se njihov učinek nanaša na razmerje posameznik nasproti drugemu posamezniku. Pravna konkretizacija človekovih pravic v družbi je podana prek zaščite posameznih pravic v različnih pravnih disciplinah (kazenskem, upravnem, civilnem, delovnem idr. pravu).[9]

V tujini so razprave o človekovih pravicah doslej povzročile nastanek različnih teorij; denimo glede njihove zgodovine ni konsenza, ali je koncept človekovih pravic novodobni termin, upoštevan od 1948 dalje z Deklaracijo človekovih pravic in potemtakem zgodovino človekovih pravic štejemo od 10. decembra 1948 s sprejetjem omenjene deklaracije oz. z ustanovitvijo Organizacije združenih narodov, ali ima daljšo zgodovino.[10]

Pojmovanje zgodovine človekovih pravic je povezano tudi z različnim pojmovanjem človekovih pravic, v zadnjih letih zlasti glede na univerzalnost človekovih pravic ali glede na kulturni relativizem. Glede na to, da je veliko družb, ne more obstajati sestav človekovih pravic, ki velja za vse.[11] Kulturni relativizem med drugim predvideva, da so človekove pravice novodobni izum zahodnih držav, da so izmišljene, konstrukt določenih kultur, ki želijo zaradi svojih namenov razširiti svoje ideje in jih celo vsiliti drugim kulturam ne glede na njihovo tradicijo.[12]

Drugi menijo, da je zgodovina človekovih pravic bistveno daljša, da imajo človekove pravice zgodovino pred drugo svetovno vojno in da imajo univerzalno zgodovino v različnih verah in filozofskih prepričanjih, pristopih in delih, ki so sčasoma pripeljali do pravne opredeljenosti človekovih pravic in sankcioniranja.[13] Nekateri avtorji dodajajo, da je kontradiktorno govoriti o zgodovinskem vidiku človekovih pravic, ker se lahko zgodi, da se pri naštevanju zgodovinskih prelomnih dokumentov izkaže, da je celotna zgodovina kljub nekaterim zelo naprednim normativnim dosežkom glede varovanja človekovih pravic, dejansko vseskozi priča kršitvam človekovih pravic.[14]

Edmundson meni, da koncept človekovih pravic lahko združuje tudi prvega: torej pravice so nekaj, kar so izumile zahodne kulture, vendar pa pripadajo vsem, ker so ljudje;[15] potemtakem lahko človekove pravice lahko definiramo kot pravice, ki jih ima nekdo, ker je človek.[16] Tierney opozarja, da naš moderni koncept ni vedno obstajal povsod, vendar pa imajo človekove pravice jasno zgodovin, njeni začetki pa segajo v zahodno civilizacijo.[17]

Sprejem Splošne deklaracije človekovih pravic leta 1948 je sicer zagotovo pomenil prelomnico v zavedanju svetovne javnosti, da obstajajo neke temeljne pravice človeka, ki pripadajo vsem, venomer in vsepovsod, so torej univerzalne, hkrati pa je sprožil

9 Prav tam, str. 45–46.

10 Freeman, M. (2004). Human rights – the disciplinary approach. Cambridge, Oxford: Polity Press, str. 14.

11 Tierney, B. (2004). The idea of natural rights-origins and persistence, str. 3. V: Northern university Journal of International Human Rights, Volume 2, April, 2004. Dostopno na: http://www.law.northwestern.edu/journals/jihr/v2/ (19. 9. 2010).

12 Edmundson, W. A. (2004). An introduction to rights. Cambridge: University Press, str. 3.

13 Freeman, M. (2004). Human rights – the disciplinary approach. Cambridge, Oxford: Polity Press, str. 14.

14 Lampe, R. (2010). Pravo človekovih pravic: sistem človekovih pravic v mednarodnem, evropskem in ustavnem pravu. Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije 52.

15 Edmundson, W. A. (2004). An introduction to rights. Cambridge: University Press, str. 3.

16 Donnelly, J. (1998). What are human rights? V: Introduction to human rights. Youngstown: USIA, str. 3.

17 Tierney, B. (2004). The idea of natural rights-origins and persistence, str. 1 V: Northern university Journal of International Human Rights, Volume 2, April, 2004. Dostopno na: http://www.law.northwestern.edu/journals/jihr/v2/ (19. 9. 2010).

proces sprejemanja zavezujočih mednarodnopravnih dokumentov o človekovih pravicah in vzpostavljanja ustrezne institucionalne ureditve za zagotavljanje njihovega spoštovanja in promocije.

Takšen preobrat pa ni bil možen brez zgodovine človekovih pravic v različnih verah in filozofskih prepričanjih, pristopih in delih. Pomen človekovih pravic v veliki meri izhaja iz tega, kako je bil v rabi skozi zgodovino, zatorej pomena človekovih pravic ni možno določiti brez zgodovinskega pregleda človekovih pravic od najzgodnejših oblik v državo organizirane družbe in prvih zapisanih misli filozofov, pripadnikov različnih ver, državnikov, pravnikov. Načela, pravila vrednote, ustanove, oblike in tradicije moderne demokracije so plod daljšega zgodovinskega razvoja, zato jih je mogoče prepričljivo razložiti in pojasniti le v luči njihovega oblikovanja in uveljavljanja.

Alistair MacIntyre sicer meni, da bi bilo čudno, da bi človek imel človekove pravice le zato, ker je človek, poleg tega pa ni nobenega izraza v antičnem ali srednjeveškem jeziku, ki bi bil preveden v izraz »pravica« vse do poznega srednjega veka: izraza ni ne v hebrejščini, latinščini, grščini in arabščini, tako v klasičnih kot srednjeveških jezikih, vse do okrog 1400 v stari angleščini, medtem ko ga nekateri jeziki, npr. japonski, ni imel izraza do sredine 19. stoletja.[18]

Freeman kritizira MacIntyra, češ da je njegova največja napaka, da na človekove pravice misli kot na stvar, ki se jo poimenuje. Koncept človekovih pravic tudi ne more biti povezan samo z zahodnim svetom, njihov »neobstoj« pa ni možno opravičiti zgolj z dejstvom, da pred letom 1400 v nobenem jeziku ni obstajala beseda pravica.[19] Ob tem je potrebno poudariti, da je bil denimo na Kitajskem koncept človekovih pravic predstavljen šele v začetku 20. stoletja prek zahodne filozofije, ki pa na Kitajskem ni bila sprejeta, saj je utemeljena na metafizičnem konceptu, ki je tuj kitajski kulturi in razmišljanju;[20] podobna razlaga velja tudi za Japonsko. Kljub temu pa npr. Konfucija z bistvom vsebine »Ne stori drugemu nečesa, kar ne želiš, da bi drugi storili tebi« učitelji zgodovine štejejo za enega izmed najpomembnejših pri pouku zgodovine za vzgojo za človekove pravice.[21]

Edmundson dodaja, da bi sicer MacIntyrijeva trditev upravičila, zakaj se zgodovinarji ne morejo poenotiti, kateri srednjeveški mislec, pisoč v latinščini, naj bi vpeljal moderni koncept človekovih pravic. Srednjeveški misleci so se morali izražati v latinščini, torej v jeziku, da bi prišli do ideje, za katero ni obstajal izraz, zato je nestrinjanje pričakovano, saj ni nihče jasno zapisal, da seznanja s konceptom pojma, ki nima precedensa v jeziku. Argument, da če koncept pravic ni obstajal v točno določenem izrazu v civilizacijah/kulturah, potem ni koncepta, torej po mnenju Edmundsona ni dober.[22]

Zaradi kompleksnosti človekovih pravic tudi ne vzdrži novejši pristop, da ima sodoben koncept človekovih pravic daljšo zgodovino, vendar dolgo (le) dobra tri stoletja, kjer je njihov prikaz mnogokrat vezan na obdobje od francoske revolucije oz. ameriške vojne

---

18 MacIntyre, Alasdair C. (2002) After virtue: a study in moral theory. Notre Dame: University of Notre Dame, 2nd ed., reprinted, str. 66–67.

19 Freeman, M. (2004). Human rights – the disciplinary approach. Cambridge, Oxford: Polity Press, str. 13.

20 Lampe, R. (2010). Pravo človekovih pravic: sistem človekovih pravic v mednarodnem, evropskem in ustavnem pravu. Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije, str. 42.

21 Pri pouku zgodovine naj bi bili za vzgojo za človekove pravice primerni naslednji ključni dokumenti in dogodki: Sveto pismo Stare in Nove zaveze, življenje in delo Konfucija, Magna Charta Libertatum, Vestfalski mir, Deklaracija o pravicah parlamenta, Deklaracija o neodvisnosti ZDA, Deklaracija o pravicah človeka in državljana ter francoska ustava 1791, odprava suženjstva v ZDA, Ženevska konvencija, življenje in delo Gandhija, Deklaracija Združenih narodov, Deklaracija ZN o človekovih pravicah, Deklaracija ZN o otrokovih pravicah. V: Mihai Manea (2007). A Briefing on Human Rights Education. Human Rights Education: Lessons from History, Bulletin 25, Slovenia, str. 26–28.

22 Edmundson, W. A. (2004). An introduction to rights. Cambridge: University Press, str. 5–6.

za neodvisnost oz. čas razsvetljenstva, ko naj bi se uveljavila ideja (zlasti zaradi mislecev, kot je bil John Locke), da so temeljne pravice naravne in univerzalne in da državni oblasti določajo meje, v kateri se lahko giblje.

Pojem človekovih pravic pred 18. stoletjem

Zato bo ta prispevek poskušal osvetliti pojem človekovih pravic pred 18. stoletjem (do vključno Johna Locka, ki je imel največji vpliv na nastanek pomembnih dokumentov, ki se tičejo človekovih pravic v 18. stoletju); razlog za omejitev je tudi ta, da je dostopnih del o človekovih pravicah od tega obdobja dalje več.[23]

Mnogi avtorji zato konkretno kažejo na primere človekovih pravic v zgodovini, čeprav tega pojmovanja takrat še ni bilo. Tako Brian Tierney meni, da že zapoved »Ne kradi« kaže na pravico do lastnine,[24] kar pomeni, da lahko pregled človekovih pravic začnemo že zelo zgodaj, čeprav ni nikjer zapisano, da gre za pravico. Vendar pa je pri tem potrebno dodati, da so vse civilizirane družbe varovale ideale pravičnosti in pravičnega reda, vendar tega niso izražale v jeziku in terminologiji individualnih naravnih pravic. Mojzes deset zapovedi ni pojmoval kot pravice.[25]

Temeljne ideje človekovih pravic najdemo torej že v verskih tekstih – skupna značilnost religij je inkorporacija moralnih in humanih načel, praviloma izraženih kot dolžnosti. Tako lahko prvo zapoved Dekaloga »Ne ubijaj«, če jo prevedemo v pravni jezik razumevanja človekovih pravic, opredelimo kot pravico do življenja, ki jo morajo drugi spoštovati oz. je prepovedano, da jo kršijo.[26] Skupno vsem velikim verskim tekstom oz. verstvom pa je, da skušajo doseči spoštovanje posameznikovih dobrin prek metafizičnih zapovedi oz. prek božje besede, kar naj bi zaradi božanske avtoritete pri ljudeh pripeljalo do večjega sožitja v družbi. Poleg Nove in Stare zaveze tudi Koran vsebuje splošna načela nravnega delovanja – dolžnosti in pravice, med drugim dajanje pomoči tistemu, ki jo potrebuje, zaščito sirot, zaščito žensk, pravico braniti se v sili, iskanje prijateljstva, itd.[27]

V dokumentih najdemo urejanje telesne nedotakljivosti in nedotakljivosti lastnine: tako v Svetem pismu (Geneza 21.24) najdemo določilo Življenje za življenje, oko za oko, zob za zob, roka za roko, noga za nogo, torej talionsko načelo, ko storilec kaznivega dejanja utrpi kazen, enako dejanju. Podobna določila najdemo v Hamurabijevem zakoniku iz Mezopotamije (Babilonije) iz 18. stol. pr. n. št., ki je z 282 členi/pravili ena prvih zbirk zakonov, vendar v pravilu 206 določa, da če svoboden človek v sporu udari po obrazu drugega človeka in ga poškoduje, se mora zakleti »Nisem ga nameroma udaril«, in mu plačati zdravnika.[28] Za Urnamujev zakonik (tudi Ur-namujev zakonik) iz 21. st. p. n. št., ki

23 V tem času so nastala nekatera glavna dela o človekovih pravicah, npr. John Locke: Second Treatise of Government (1688); Thomas Paine: Rights of a man; Edmund Burke: Razmišljanja o revoluciji v Franciji; del o revolucijah in o deklaracijah 18. stoletja je veliko. Vse več je tudi zbornikov, ki se posvečajo določenim dokumentom, npr. Lacey, M, Haakonssen, K. (1992). A culture of rights. The Bill of rights in philosophy, politics and law 1791 and 1991.New York: Woodrow Wilson International Center for Scholars, Cambridge: Cambridge University Press.

24 Tierney, B. (1997). The Idea of Natural Rights : Studies on Natural Rights, Natural Law and Church Law 1150–1625. Atlanta: Scholars Press, str. 33.

25 Prav tam, str. 1.

26 Lampe, R. (2010). Pravo človekovih pravic: sistem človekovih pravic v mednarodnem, evropskem in ustavnem pravu. Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije, str. 49.

27 Prav tam, str. 51.

28 »206. If during a quarrel one man strike another and wound him, then he shall swear, "I did not injure him wittingly," and pay the physicians.« V: Hammurabi's Code of Laws, v angleščino prevedel L. W. King Dostopno na: http://eawc.evansville.edu/anthology/hammurabi.htm (2. 11. 2010).

je najstarejši delno ohranjeni zakonik stare Mezopotamije, zapisan v sumerskem jeziku, so značilne premoženjske kazni, predpisane v srebru.[29] Tako denimo 21. člen določuje, da če nekdo poškoduje drugega z nožem, mora plačati dve tretjini mine srebra.[30]

Zakonik XII plošč, ki je nastal med leti 451–49 pr. n. št. in je vir vsega rimskega javnega in zasebnega prava in odraža značilnosti takratne rimske družbe. Ima precej abstraktnih pravnih norm, kljub kazuističnemu pristopu rimskega prava.[31] Določuje denimo tudi, da če kdo komu zlomi ud in se z njim ne pogodi, naj se mu vrne z isto mero.[32]

Kot je razvidno iz primerov, je talionsko načelo kot temeljno pravilo reparacijske pravičnosti skozi obdobja dobilo možnost povrnitve škode v denarju ne (več) na telesu.[33]

Tudi Grki po mnenju Tierneya niso poznali koncepta človekovih pravic: Platon je razpravljal o idealni družbi, ne da bi razpravljal o ideji naravnih pravic.[34] Klasični grški misleci naj ne bi priznavali človekovih pravic kot pravic »proti državi«, ker so menili, da so državljani podrejeni/odvisni deli družbene celote. Kenneth Dover meni, da Grki niso mislili, da imajo kaj več pravic od tega, kar jim je namenil zakon mesta, v katerem so živeli. Te pravice so bile lahko omejene, če je skupnost vladala, in pravice niso bile prenosljive.[35]

Moderen pristop k človekovim pravicam je usmerjen k varovanju posameznikovih pravic pred zlorabo s strani vlade. Če so ali niso imeli Grki koncepta človekovih pravic, pa so imeli koncept moči in zlorabe pravic.[36] To je vidno v konceptu tiranije, ki je oblika vladavine, v kateri vladar vlada za svoje interese in z ljudmi ravna nepravično in zatiralno. V tiraniji so pravice državljanov kršene, vendar Grki so lahko o tiraniji premišljevali, ne da bi govorili o pravicah. Primer za to je Sofoklesova Antigona, ki nasprotuje kraljevemu ukazu zaradi vere, ne da ima pravico, da to lahko stori. Z našega vidika zgornji primer pomeni kršenje človekovih pravic, in sicer pravice do prakticiranja vere.[37]

Aristotel je imel idejo o naravnem pravu, ki je večno in nespremenljivo in splošno veljavno. Verjel je, da lahko zakoni dodelijo pravice državljanom. Te vključujejo pravico do lastnine in participacijo v javnih zadevah. Ko so bile te pravice kršene, so zakoni določili kaznovanje oz. nadomestilo/odškodnino/kompenzacijo. Državljanske pravice naj bi bile razdeljene različno v različnih političnih sistemih, npr. v oligarhiji ali demokraciji. Več naj bi bilo izrazov, kjer bi lahko Aristotelove izraze prevedli v pravico (npr. dikaion), vendar pa Aristotel ni imel koncepta človekovih pravic, saj je menil, da pravice izhajajo iz zakonov in da so nekateri možje že po naravi sužnji,[38] torej se sklicuje na dolžnosti, ki izhajajo iz zakona.

Rimljani naj bi bili glavna povezava med klasičnim grškim mišljenjem o pravicah in med modernimi koncepcijami. Rimska pravo je sicer sužnjelastniški pravni red, vendar

---

29 Geslo Ur-Namujev zakonik. V: Pravo. Leksikon Cankarjeve založbe. Ljubljana: Cankarjeva založba (2003), str. 393.

30 Geslo Code of Ur-Nammu. V: http://en.wikipedia.org/wiki/Code_of_Ur-Nammu (15. 11. 2010).

31 Geslo Zakonik dvanajstih plošč. V: Pravo. Leksikon Cankarjeve založbe. Ljubljana: Cankarjeva založba (2003), str. 421.

32 »Si membrum rupsit, ni cum eo pacit, talio and esto.« V: Twelve tables. Dostopno na: http://en.wikipedia.org/wiki/Twelve_Tables#TABLE_VII_.28Real_Property.29 (25. 11. 2010).

33 Povzeto po Lampe, R. (2010). Pravo človekovih pravic: sistem človekovih pravic v mednarodnem, evropskem in ustavnem pravu. Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije, str. 49–54.

34 Tierney, B. (2004). The idea of natural rights-origins and persistence, str. 3. V: Northern university Journal of International Human Rights, Volume 2, April, 2004. Dostopno na: http://www.law.northwestern.edu/journals/jihr/v2/ (19. 9. 2010).

35 Edmundson, W. A. (2004). An introduction to rights. Cambridge: University Press, str. 5.

36 Freeman, M. (2004). Human rights – the disciplinary approach. Cambridge, Oxford: Polity Press, str. 15.

37 Prav tam.

38 Freeman, M. (2004). Human rights – the disciplinary approach. Cambridge, Oxford: Polity Press, str. 16.

pa so izstopajoče nekatere filozofske in humanistične ideje. V rimskem pravu je denimo šlo za sistem tožb, ne pravic, vendar pa je obstajala zakonodajna težnja po omejevanju sicer absolutne oblasti z vsemi atributi lastninske pravice, lastnika nad sužnjem. Pravnik Ulpijan je sicer menil, da smo po naravnem pravu vsi enaki, ne glede na to, kakšen je sužnjev civilnopravni status, vendar pa je bil v realnosti suženj še vedno objekt, ne pa subjekt pravic[39] kot nosilec pravic in dolžnosti, torej kot udeležence določenega pravnega razmerja. Več pravic sužnjem je bilo dodanih v posameznih ediktih (npr. Klavdijev edikt, Konstantinov edikt).

Na razvoj človekovih pravic je imel velik vpliv Ciceron, ki je v delu O zakonih postavil temelje naravnega prava in razumevanja človekovih pravic, ko je zagovarjal idejo enakopravnosti ljudi: človek obče obdarjen z razumom in zmožnostjo razvijati in doseči krepost ne glede na razlike in sposobnosti. Zanj človek ni svoboden, če ne deluje (ne more delovati) v političnem vodenju.[40]

Največji latinski cerkveni oče Sv. Avguštin je v delu »De civitate dei« iz 5. stoletja zagovarjal, da mora družba zagotoviti, da se posameznik lahko razvija v skladu s svojimi naravnimi sposobnostmi ter da išče red z drugimi; vojna je dopustna, kadar gre za obrambo pred agresorjem. Zagovarjal je tudi idejo o splošnem miru, ki pa je ni mogoče ohraniti brez organskega in urejenega koncepta pravičnosti in vere.[41]

Brian Tierney meni, da so pravniki 12. stoletja zlasti cerkveni pravniki, odigrali glavno vlogo, ko gre za razumevanje modernega pojmovanja človekova pravica oz. naravna pravica,[42] saj pojem naravne pravice enači s pojmom človekove pravice (to so pravice, ki jih osebe imajo zaradi svoje človečnosti.[43]

Latinski izraz »ius naturale« je, kot je že pokazal Michel Villey, pomenil tisto, »kar je naravno pravično«; pri tem je ius razumljen kot zakon oz. objektivna pravica, ki omejuje moč. Subjektivna pravica pa pomeni svobodo delovanja, moč posameznika. Oba pojma sta torej inkompatibilna.[44]

12. stoletje je bilo novo, pozitivno obdobje v mnogih sferah življenja: rasla je trgovina, oživljala so se mesta, razvijala se je umetnost, nastajale so univerze. V verskem življenju je prišlo do novega poudarka na posamezniku, vse večja je bila skrb za pravice in svoboščine. Kralji so uveljavljali svoje pravice pred preveč ambicioznimi papeži, škofje (npr. Thomas Becket) pa so branili pravice cerkve pred mogočnimi kralji. V fevdalni družbi, kjer so bile pravice gospodov in vazalov izključujoče med seboj, je vedno več skupnosti raslo in uveljavljalo svoje specifične pravice in svoboščine za svoje člane (npr. mestne skupnosti, trgovci, obrtniki). Vse to se kaže v dokumentih tistega časa. Največji razcvet prava je bil v 12. stoletju v Bologni; l. 1140 je prišlo do kodifikacije cerkvenega prava v Gracijanovem Dekretum, ki je kompendij 12. stoletij pravil in omejitev, vendar vsebuje tudi določila najzgodnejših koncilov, predstavlja pravno življenje cerkve, ter vsebuje kritične komentarje.[45]

Že v začetku 13. stoletja je nastal pomemben dokument, ki doseže vladavino prava in omejitev pravic kralja in pomeni začetek neustavljivega procesa prenosa oblasti s kralja na

---

39 Lampe, R. (2010). Pravo človekovih pravic: sistem človekovih pravic v mednarodnem, evropskem in ustavnem pravu. Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije, str. 54.

40 Prav tam, str. 55.

41 Prav tam, str. 56.

42 Tierney, B. (2004). The idea of natural rights-origins and persistence, str. 3 V: Northern university Journal of International Human Rights, Volume 2, April. 2004. Dosegljivo na: http://www.law.northwestern.edu/journals/jihr/v2/ (19. 9. 2010).

43 Prav tam, str. 1.

44 Prav tam, str. 4.

45 Prav tam, str. 5.

njegove podanike ter k zavedanju, da ima vsak pravice. Magno Carto Libertatum (1215) ali Velika listina svoboščin, ki jo je sprejel angleški kralj Ivan Brez Zemlje pod pritiskom baronov predvsem kot odziv na križarske vojne, nekateri štejejo kot predhodnico modernih tekstov o človekovih pravicah.[46] V formalno pravnem jeziku je opredelila točno določene meje kraljevih pravic nad njegovimi podaniki in njihovimi posesti v Angliji. Kot seznam pravic, katerih veljavnost je priznaval sam kralj, je ponujala jasno določen temelj, na katerega so se lahko sklicevali tisti, ki so bili nezaupljivi do kraljeve vlade[47] oz. je bil njen namen preskrbeti zakonito sredstvo za specifične pritožbe.[48] Kasneje je bila še dopolnjena in večkrat izdana; nazadnje leta 1297. Bila je prvi korak v dolgotrajnem zgodovinskem procesu, ki je pripeljal do vladavine zakona; zagotavljala je določene angleške politične svoboščine, varovala cerkev pred vplivom monarhije, preuredila zakone in sodstvo ter nadzorovala vedenje kraljevih uradnikov. Kralj je moral posameznikom soditi po zakonu in ne po lastni volji.[49]

Magno Carto sestavlja 63 členov, od katerih je večina pomembnih le za tedanji čas. Eden najpomembnejših tudi za sedanjost je 39. člen: noben svoboden človek ne sme biti prijet, zaprt, oropan zemlje, izobčen, pregnan ali uničen na kakršenkoli način brez veljavne sodbe ali zakona, ki bi to določal.[50]

»Svoboščine«, ki jih je bil Ivan Brez Zemlje prisiljen priznati višjemu sloju, so razdeljene v dve večji skupini: na osebno svobodo in na lastnino – kot že navedeno, je bila svoboda tista posebna pravica, ki je zahtevala poprejšnji postopek, preden je bil nekdo kaznovan ali preganjan iz svoje zemlje. Magna Carta je zahtevala, da je sodba zakonita z zaslišanem prič. Svobodnjaki so si zagotovili tudi ekonomsko svobodo. Z jamčenjem nedotakljive zasebne lastnine je prišlo tudi do omejevanja kraljeve oblasti; fevdalna posest je po zaslugi Carte postala dedna in fevdalci so lahko postali vse močnejši politični akterji srednjeveške Anglije.[51]

Magna Carta prepoznava subjektivne pravice s termini kot so »njegova pravica« (ius suum). Takšen koncept pravic je bil takrat del običajnega prava. Poudarja sicer pravice lastnine, vendar ne le takih pravic, in je razširila dodatne pravice preko razreda baronov. Vplivala je na pomembne dokumente s področja človekovih pravic: na Habeas Corpus Act (1679 sprejet v Angliji) in na Zlato bulo madžarskega kralja Andreja (1222).[52] Njen vpliv je nato zaradi stalnih vojn Anglije zamrl; njen pomen pa je bil odkrit v elizabetanski dobi. Iz omejenega političnega in pravnega sporazuma je bila dvignjen v nacionalni mit, in v 17. stoletju je imela velik vpliv pri razpravah o pravicah v Angliji.[53]

Pravice, ki jih najdemo v dokumentih tistega časa, so pravice določenih posameznikov in razredov. Pravniki so ugotovili, da obstaja poleg »ius naturale« nov pojem, ki ni bil prisoten v starih tekstih in so s prebiranjem starih tekstov in z dodajanjem osebnega pristopa ter s pravicami osnovanim pristopom dodali novo definicijo, namreč pravico kot subjektivno, torej moč, zmožnost, ki je v človeku.[54] Kanonisti niso opustili stare definicije

46 Freeman, M. (2004). Human rights – the disciplinary approach. Cambridge, Oxford: Polity Press, str. 17.

47 Keen, M. (1993). Srednjeveška Evropa. Ljubljana: Cankarjeva založba, str. 162.

48 Freeman, M. (2004). Human rights – the disciplinary approach. Cambridge, Oxford: Polity Press, str. 18.

49 Velika listina svoboščin. Wikipedia. Dostopno na: http://sl.wikipedia.org/wiki/Velika_listina_svobo%C5%A1%C4%8Din (19. 9. 2010).

50 Prav tam.

51 Lampe, R. (2010). Pravo človekovih pravic: sistem človekovih pravic v mednarodnem, evropskem in ustavnem pravu. Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije, str. 57–58.

52 Prav tam, str. 58.

53 Freeman, M. (2004). Human rights – the disciplinary approach. Cambridge, Oxford: Polity Press, str. 17–18.

54 Tierney, B. (2004). The idea of natural rights-origins and persistence. Str. 6. V: Northern university Journal of International Human Rights, Volume 2, April, 2004. Dotopno na: http://www.law.northwestern.edu/journals/jihr/v2/ (19. 9. 2010).

ius naturale, ampak so uvideli, da mora ustrezen koncept naravne pravičnosti vsebovati koncept individualnih pravic.[55]

13. stoletje je zaznamovalo v razvoju pravic dvoje: pravniki so začeli razpravljati, ali je pravica braniti se pred sodiščem le del civilnega prava nekaterih narodov ali je osnovana na univerzalnem naravnem pravu. Trdili so, da če ima nekdo naravno pravico samoobrambe pred fizičnim napadom, ima potemtakem pravico tudi braniti se pred legalnimi obtožbami.[56] Drugi premik po mnenju Tierneya pa je razprava o tem, ali so naravne pravice skupne zahodni kulturi ali pripadajo oz. bi morale pripadati vsem ljudstvom. Papež Inocenc IV. se je tako spraševal, ali pravica do lastnine in pravica ustvarjanja zakonitih vlad pripada le kristjanom ali lahko tudi pogani uživajo take pravice; zaključil je, da lastništvo, lastnina in jurisdikcija lahko pripadajo poganom zakonito, torej ne le verujočim, ampak vsem razumskim bitjem. Njegovi teksti so imeli vpliv predvsem na teologe 16. stoletja, ki so branili pravice Ameriških Indijancev pred španskimi konkvistadorji.[57]

V tem obdobju so kanonisti razvili še en aspekt, kako učiti »ius naturale« poleg prohibitivnega (ko nam je prepovedano, da odreagiramo) ter preceptivnega (ko nam je ukazano, da odreagiramo) tudi permisivnega (ko nam je dana pravica, da odreagiramo). Čeprav je bilo na prehodu v 14 stoletje nekaj pravic že priznanih – pravica samoobrambe pred fizičnim napadom in na sodišču, pravice v zakonu, pravice poganov itd. – pa ni bilo zagotovila, da bo ta doktrina vztrajala in postala eksplicitna v zahodni politični teoriji.[58]

Kot že povedano, je 13. stoletje kot znanilec nove dobe nakazal premike na mnogih področjih, tako v teologiji kot filozofiji prava. Kot odgovor Cerkve na vse več krivoverskih gibanj od 13. stoletja dalje so nastajale redovne skupnosti, kot. npr. frančiškani in dominikanci. Frančiškani so se zavezali skrbi za ubožne in revščini in zato postavili pod vprašanje legitimnost zasebne lastnine.[59] Nastal je velik spor med papežem in voditelji frančiškanskega reda o frančiškanski revščini in lastnini.

Frančiškani so za preživetje potrebovali hrano, prostor za prenočitev, obleko, kar jim je povzročalo težave, saj je bil potemtakem tudi Frančišek Asiški lastnik;[60] zato so poudarjali, da so opustili vso lastnino in pravico do uporabe lastnine, ohranili pa so zgolj uporabo. Na tak način naj bi vestno sledili zgledu popolnega evangeličanskega načina življenja Jezusa Kristusa in prvih apostolov.[61]

Rešitev za frančiškane je našel Duns Scotus, ki je poudaril razliko med dominiunom[62] (gospostvo, lastnina, imetje) ter imperiumom (posedovanje stvari). Za preživetje je potrebno (zgolj) uporabljati stvari, ne jih pa tudi posedovati. Lastnina ni naravna in v skupnosti povzroči, da smo del umetnih odnosov, ki določijo lastninsko posest. Apostolska revščina je možna, je zaključil Duns Scotus.[63]

Papež v avignonskem suženjstvu Janez XXII. je nasprotoval frančiškanom in leta 1329 z bulo določil, da bi bilo heretično misliti, da Jezus in njegovi apostoli niso imeli

55 Prav tam.

56 Prav tam, str. 6.

57 Prav tam, str. 7.

58 Prav tam, str. 8.

59 Povzeto po: Keen, M. (1993). Srednjeveška Evropa. Ljubljana: Cankarjeva založba, str. 131–133.

60 Edmundson, W. A. (2004). An introduction to rights. Cambridge: University Press, str. 7.

61 Tierney, B. (2004). The idea of natural rights-origins and persistence. Str. 9. V: Northern university Journal of International Human Rights, Volume 2, April, 2004. Dostopno na: http://www.law.northwestern.edu/journals/jihr/v2/ (19. 9. 2010).

62 V rimskem pravu gre za lastninsko pravico kot vsoto vseh stvarnopravnih upravičenj na določeni stvari. Geslo Dominion. Pravo (2003). Leksikon Cankarjeve založbe. Ljubljana: Cankarjeva založba, str. 131–133.

63 Edmundson, W. A. (2004). An introduction to rights. Cambridge: University Press, str. 7.

ničesar in da niso imeli pravic do stvari, ki so jih uporabljali. Potrdil je, da je dal Bog Adamu dominium (gospostvo) nad zemeljskimi stvarmi. Lastnina je bila torej posvečena z božjim zakonom.[64] S tem, ko je pokazal, da ni pravične uporabe nečesa, če ni pravice do uporabe, je v ospredje postavil idejo pravice.[65]

Spor je spodbudil k političnemu pisanju Williama Ochama, ki se ni strinjal s papeško bulo. V pisanju svojih del, s katerimi je nastopil v bran frančiškanskim idejam, se ni navezoval na svojo nominalistično filozofijo, ampak mnogokrat citiral zgodnje kanonične tekste. Na papežev argument, da ne more obstajati pravična uporaba brez pravice do uporabe, je Ocham uporabljal argument kanonikov o naravni pravici nujnosti do življenja. Frančiškani so se odrekli vsaki obliki posvetnih pravic, vsaki pravici tožbe na sodišču ali posedovanja lastnine. Ampak obstaja tudi naravna pravica uporabljati zunanje stvari, ki so skupne vsem moškim in ženskam in izhajajo iz narave, ne iz zakonov ljudi. Nihče nima pravice odreči te pravice, ker je nujna za ohranitev življenja, zato jo menihi imajo, četudi ne izhajajo iz (posvetnih, pisanih) zakonov, saj je to njihova »naravna pravica«.[66] V naslednjih spisih je Ocham v obrambi frančiškanske revščine napadal celotno doktrino papeškega absolutizma; v tem početju je idejo krščanske svobode spremenil v argument naravnih pravic. Čeprav naj bi bil krščanski zakon zakon popolne svobode, pa lahko v primeru, da ima papež absolutno moč, kristjani postanejo nesrečni služabniki. Da bi definiral meje papeške moči, je opozoril papeža, da vse pravične vlade izhajajo iz skupnega dobrega, ampak se je večkrat nanašal tudi na individualne naravne pravice posameznikov, torej pravice in svoboščine, podeljene s strani Boga in narave. Po mnenju Tierneya je bilo verjetno prvič, da je bila ideja naravnih pravic uporabljena kot izziv težnjam absolutističnih vlad oz. absolutizma,[67] nagiba pa se tudi k mnenju Villeya, da je postavil izvor človekovih pravic s prvo formulacijo koncepta subjektivnih naravnih pravic.

V času renesanse so se humanistični pravniki ukvarjali z državljanskimi pravicami, ne naravnimi pravicami. Razprave na univerzah so bile velikokrat razprave zaradi razprav, manj pa povezane z vsakodnevnim življenjem.[68]

Z novim vekom je prišlo tudi do zagovarjanja pravic v realni praksi, torej nekakšnih varuhov človekovih pravic izven evropske celine. Z odkritjem Amerike je prišlo do genocida nad staroselci v Amerikah v imenu pokristjanjevanja,[69] ob tem pa se je iskalo tudi zagovor kolonializma, zastavljalo vprašanja o pravicah staroselcev. Velika razprava se je vnela v Španiji, velikokrat je bil v njenem centru koncept naravnih pravic, in sicer: ali so pravice lahko univerzalne, ali so nekateri ljudje sužnji po naravi, kot je menil že Aristotel; ali imajo pravice samo civilizirani ljudje, kot denimo Španci, ali tudi kanibali, nagi barbari/divjaki.[70]

Prvi, ki je opozarjal na kršenje človekovih pravic, je bil misijonar Bartolome de las Casas, ki je zagovarjal človekove pravice za vse Indijance, namreč pravico do svobode, pravico do posedovanja lastnine, pravico samoobrambe, pravico oblikovati svojo vlado. Poleg pobožnosti (Oni so naši bratje in Kristus je umrl za njih) je Las Casas izhajal tudi iz pravnih dokumentov in zapisal, da je španska oblast v Ameriki lahko legitimna le,

---

64 Prav tam, str. 8.

65 Tierney, B. (2004). The idea of natural rights-origins and persistence. Str. 9. V: Northern university Journal of International Human Rights, Volume 2, April, 2004. Dostopno na: http://www.law.northwestern.edu/journals/jihr/v2/ (19. 9. 2010).

66 Prav tam.

67 Prav tam.

68 Prav tam, str. 10.

69 Hozjan A., Potočnik, D. (2002). Zgodovina 2. Ljubljana: DZS, str. 152.

70 Tierney, B. (2004). The idea of natural rights-origins and persistence. Str. 10. V V: Northern university Journal of International Human Rights, Volume 2, April, 2004. Dostopno na: http://www.law.northwestern.edu/journals/jihr/v2/ (19. 9. 2010).

če nanjo Indijanci pristanejo, saj se jih zadeva oblasti tiče oz. se tiče vsakega Indijanca. Ko gre za naravne pravice do svobode, strinjanje večine ne more prejudicirati pravice manjšine, ki so odrekli privolitev.[71] Na očitke tistih, ki so izhajali iz Aristotelovega naravnega suženjstva (Sepulveda), da so Indijanci barbari, zato pa sužnji po naravi, je Las Casas našel le eno vrsto ljudi, ki bi lahko bili sužnji po naravi, in to so bili ljudje, ki so bili divji, ki so živeli sami v gozdovih in gorah kot živali izven urejene družbe; vendar tudi ti ljudje, tudi najnižji sloji človeštva, niso popolnoma brez pravic: Imajo pravico do bratske prijaznosti in krščanske ljubezni.[72] Las Casas je, čeprav ga mnogi štejejo za zagovornika človekovih pravic, v ščitenju in zagovarjanju Indijancev predlagal, da naj se za težja dela v Ameriki raje uporablja črnce iz Afrike.[73]

Ideja naravnih pravic je v naslednjih stoletjih rasta, nastajale so nove možnosti in novi konteksti, v katerih je bila lahko ideja uporabljena. Reformaciji je sledila protireformacija ter verske vojne (Hugenotske vojne, ki se končajo z nantskim ediktom in z zagotavljanjem verske svobode v Franciji 1598); ter tridesetletna vojna in z vsem povezanimi kmečki upori, ki so v glavnem izvirali iz socialne stiske, neenakosti ter politične zatiranosti.[74] Vestfalski mir ob zaključku tridesetletne vojne 1648 je sicer izjemno pomemben za razvoj moderne Evrope in pomeni tudi nežen uvod v priznavanje manjšinskih pravic, prvih verskih svoboščin po načelu vera, čigar oblast.[75]

S koncem 16. stoletja in v 17. stoletju se je večala moč osrednje oblasti in razvile predstave o neomejeni oblasti vladarja. V 16. in 17. stoletju, torej v času težnje po oblikovanju nacionalnih držav, ki naj bi delovale mimo papeške avtoritete, so nastale absolutistične države, kjer je bila politična oblast v rokah absolutista, verska oblast je bila omajana ali pa prevzeta s strani (političnega) vladarja (primer Anglije).[76]

Danes smo tako navajeni uporabljati koncept človekovih pravic v smislu omejevanja moči vlade, da je presenetljivo spoznanje, da je večina zgodnjih modernih teoretikov človekovih pravic trdilo, da se morajo posamezniki odreči naravnim pravicam in jih »predati« absolutnim vladarjem zaradi socialnega reda.[77]

Thomas Hobbes je naredil ostro razliko med pravico (jus) in zakonom (lex). Ker je pravica svoboda in zakon omejitev, se zakon in pravica ne le razlikujeta med seboj, pač pa tudi nasprotujeta; Hobbes je tako pokazal dve razliki med naravnimi pravicami in naravnim pravom; starejši, ki vsiljuje dolžnosti, ter moderen koncept človekovih pravic, ki se osredotoča na pretirano zahtevanje pravic posameznika.[78]

Razsvetljenstvo je prineslo ključni premik v razvoju pojmovanja človekovih pravic. Avtorji, kot so denimo Hobbes, Locke, Rousseau so pripomogli k ustavnopravnemu pojmovanju človekovih pravic. Grotius, Paine, Kant itd. pa so utemeljili mednarodne razsežnosti človekovih pravic ter sorodne pravne discipline (npr. mednarodno pravo, humanitarno in vojno pravo itd.).[79]

---

71 Prav tam, str. 11.

72 Prav tam.

73 Hozjan A., Potočnik, D. (2002). Zgodovina 2. Ljubljana: DZS, str. 152.

74 Lampe, R. (2010). Pravo človekovih pravic: sistem človekovih pravic v mednarodnem, evropskem in ustavnem pravu. Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije, str. 58.

75 Prav tam.

76 Prav tam.

77 Freeman, M. (2004). Human rights – the disciplinary approach. Cambridge, Oxford: Polity Press, str. 18.

78 Tierney, B. (2004). The idea of natural rights-origins and persistence, str. 4. V: Northern university Journal of International Human Rights, Volume 2, April, 2004. Dostopno na: http://www.law.northwestern.edu/journals/jihr/v2/ (19. 9. 2010).

79 Lampe, R. (2010). Pravo človekovih pravic: sistem človekovih pravic v mednarodnem, evropskem in ustavnem pravu. Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije, str. 60.

Današnji pogled človekovih pravic je modifikacija koncepta naravnih pravic Johna Locka. Po mnenju Donnellyja so človekove pravice vstopile v politično teorijo in prakso v 17. stoletju šele z deli razsvetljencev, zlasti Johna Locka in da je Lockovo delo Druga razprava o oblasti (Second Treatise of Government, 1688) prva dovršena teorija naravnih pravic.[80]

Lockova teorija začenja s preddružbenim položajem (pre-social state) narave, v kateri imajo enaki posamezniki naravne pravice glede življenja, svoboščin in lastnine. Če ni vlade, so te pravice majhne vrednosti. Skorajda jih ni mogoče zaščititi s posameznim dejanjem/akcijo in nestrinjanja glede pravic so veliki vzroki konfliktov. Zato ljudje v družbi in družbe oblikujejo/ustanovijo vlade, da jim omogočajo uživanje naravnih pravic. Vlada temelji na družbeni pogodbi med vladarji in tistimi, ki se jim vlada. Državljani so prisiljeni ubogati le, če vlada ščiti njihove pravice, ki so moralno prednostne in nad zahtevami in interesi vlade. Vlada je legitimna, ko sistematično ščiti in širi uživanje človekovih pravic državljanov. Ideja človekovih pravic je bila povezana s srednjim razredom v nasprotju z aristokracijo in njihovo predstavo, da že po rojstvu pomenijo več. Vendar če je Locke povezoval naravne pravice s srednjim razredov, pa jih je le z moškimi, ne pa tudi ženskami, nikakor pa ne s služabniki, delavci, tujci, kjer tudi spoli niso igrali vloge.[81]

V času Locka so se dogajali pomembni premiki v angleški zgodovini – po koncu državljanske vojne je bil sprejet temeljni zgodovinski dokument o pravicah posameznika v kazenskem postopku, Habeas Corpus Act (1679), ki je osnova kazenskega procesnega prava v akuzatornem postopku anglosaškega pravnega reda oz. je garancija pred samovoljnim/protipravnim odvzemom prostosti ter pred neupravičenim in samovoljnim pridržanjem. »Imaš telo« pomeni subjektiviteto posameznika in ga postavlja kot takega kot enakopravno stranko v kazenski postopek in omejuje samovoljni odvzem prostosti prek sodne kontrole. Jamči več procesnopravnih pravic (načelo zakonitosti, pravico do hitrega sojenja, pripor mora potrditi sodišče, pravica braniti se s svobode je sicer določena, vendar ob plačilu varščine).[82]

Leta 1689 je angleški parlament sprejel listino pravic (Bill of rights), ki je štet za prvi popolnejši katalog človekovih pravic v zgodovini. Z njim je bilo definirano razmerje med zakonodajno (dvodomni parlament) in izvršilno vejo oblasti v Angliji, ki je postala parlamentarna demokracija. Poleg tega, da je ponovno izbojeval omejitev kraljeve oblasti, je listina omejila arbitrarnost in samovoljo kralja z delovanjem zakonodajne oblasti (suspenz zakonov je mogoč le z odobritvijo parlamenta). Odpravil je cerkvena sodišča, uvaja svobodo govora, vendar le na besede izrečene v parlamentu; svoboda govora se je nato razširila na tisk. V kazenskem postopku je uvedla nove garancije – prepovedana je pretirana varščina in pravilo izbiranje porote, v kateri sta vključeni obe stranki. Sprejeta je bila tudi Listina pravic s pravico do peticije.[83]

Koncept naravnih pravic je bil v 18. stoletju, z manjšim uspehom v Veliki Britaniji, vztrajen v Ameriki, kjer so tamkajšnji prebivalci povezovali obrambo verskih svoboščin z bojem za politično svobodo. Lockove ideje so najbolj vidne v ameriški deklaraciji za neodvisnost (1776),[84] oboje pa je imelo vpliv na francosko revolucijo.

---

80 Donnelly, J. (1989). Universal human rights in theory and practice. Ithaca, NY: Cornell University Press, part II.

81 Donnelly, J. (1998). What are human rights? V: Introduction to human rights. Youngstown: USIA, str. 3.

82 Lampe, R. (2010). Pravo človekovih pravic: sistem človekovih pravic v mednarodnem, evropskem in ustavnem pravu. Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije, str. 61–62.

83 Prav tam, str. 62.

84 Freeman, M. (2004). Human rights – the disciplinary approach. Cambridge, Oxford: Polity Press, str. 23.

Sklep

Vzgoja in izobraževanje za človekove pravice spada med najpomembnejše izzive šolstva, ki pa je lahko najbolj učinkovita in kakovostna pri pouku zgodovine, saj se ta glede na naravo predmeta in učni načrt najbolj posveča tematiki človekovih pravic. Pri tem je potrebno izhajati iz tega, da imajo človekove pravice daljšo zgodovino. Dokumentov in vsebin o zgodovini človekovih pravic je veliko; glavna so tudi vključena v posodobljeni učni načrt za zgodovino, čeprav prevladujejo politični dogodki (npr. Magna carta, razvoj absolutizma itd.). Pri predstavljanju zgodovine človekovih pravic je potrebno predstavljati različna obdobja razvoja in definiranja človekovih pravic, ki ni vedno pomenilo, da ima nekdo pravico zato, ker je človeško bitje in da ima naravne pravice; s predstavitvijo razvoja pa je potrebno začeti od začetkov civilizacij, ne šele z obdobjem razsvetljenstva ali 20. stoletja.

Viri in literatura

Burke, E. (1989). Razmišljanja o revoluciji v Franciji. Ljubljana: Krt.

Code of Ur-Nammu. V: http://en.wikipedia.org/wiki/Code_of_Ur-Nammu (15. 11. 2010).

Donnelly, J. (1989). Universal human rights in theory and practice. Ithaca, NY: Cornell University Press, part II.

Donnelly, J. (1998). What are human rights? V: Introduction to human rights. Youngstown: USIA, str. 3–12.

Edmundson, W. A. (2004). An introduction to rights. Cambridge: University Press.

Freeman, M. (2002). Human rights: an interdisciplinary approach. Cambridge, Oxford: Polity Press.

Hammurabi's Code of Laws, v angleščino prevedel L. W. King Dostopno na: http://eawc.evansville.edu/anthology/hammurabi.htm (2. 11. 2010).

Hozjan A., Potočnik, D. (2002). Zgodovina 2. Ljubljana: DZS.

Introduction to human rights (1998). Youngstown: USIA.

Lacey, M, Haakonssen, K. (1992). A culture of rights. The Bill of rights in philosophy, politics and law 1791 and 1991. New York: Woodrow Wilson International Center for Scholars, Cambridge: Cambridge University Press.

Lampe, R. (2010). Pravo človekovih pravic: sistem človekovih pravic v mednarodnem, evropskem in ustavnem pravu. Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.

Leksikon Pravo (2003). Leksikon Cankarjeve založbe. Ljubljana: Cankarjeva založba.

MacIntyre, Alasdair C. (2002) After virtue: a study in moral theory. Notre Dame: University of Notre Dame, 2nd ed., reprinted.

Makriayianni, C. (2007) A Summary of the EUROCLIO 2007 European Survey, Human Rights Education: Lessons from History, Bulletin 25, Slovenia, Zavod za šolstvo RS, Ljubljana, str. 73–75.

Manea, M. (2007). A Briefing on Human Rights Education, Human Rights Education: Lessons from History, Bulletin 25, Slovenia, str. 26–28.

Novak, B. (2004). Šola in otrokove pravice. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Paine, T. (1970). Rights of a man. London: Dent.

Pavlović, Z. (1993): Psihološke pravice otroka: otrokove pravice onstran pravnega varstva. Radovljica: Didakta.

Pavlović, Z., Rutar Leban, T. (2008). Indikatorji kakovosti življenja otrok v Sloveniji: v luči medkulturne študije o otrokovih pravicah. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Plan of Action for the first phase (2005–2009) of the World Programme for Human Rights Education. General Assembly, United Nations. Dostopno na: http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/docs/PlanofActioninbrief_en.pdf (19. 9. 2010).

Poučevanje o človekovih pravicah in pouk zgodovine: mednarodna konferenca učiteljev zgodovine, Bled, 20.–25. marec 2007. (2007). Mednarodna konferenca učiteljev zgodovine. Zbornik. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. V: Uradni list Evropske unije, L 394/10 SL, 30. 12. 2006.

Resolucija Generalne Skupščine Združenih narodov št. 59/113 Svetovni program za vzgojo za človekove pravice. Slovenski prevod dostopen na: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/mednarodno/solstvo/doc/Resolucija_program_izobrazevanja_CP_feb05_slo.doc (19. 9. 2010)

Revidiran osnutek akcijskega načrta za prvo fazo (2005–2007) Svetovnega programa za vzgojo za človekove pravice. Slovenski prevod dostopen na: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/mednarodno/solstvo/doc/Akcijski_nacrt_2005_07_slo.doc (19. 9. 2010).

Rustja, E. ur. (2008). Vzgoja in izobraževanje za človekove pravice. Zbornik. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Splošna deklaracija človekovih pravic. Dostopna na: http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/splosna-deklaracija-clovekovih-pravic/ (19. 9. 2010)

Tierney, B. (1997). The Idea of Natural Rights: Studies on Natural Rights, Natural Law and Church Law 1150–1625. Atlanta: Scholars Press.

Tierney, B. (2004). The idea of natural rights-origins and persistence. V: Northern university Journal of International Human Rights, Volume 2, April, 2004. Dostopno na: http://www.law.northwestern.edu/journals/jihr/v2/, str. 1–12. (19. 9. 2010).

Twelve tables. Dostopno na: http://en.wikipedia.org/wiki/Twelve_Tables#TABLE_VII_.28Real_Property.29 (25. 11. 2010).

Zgodovina – gimnazija: posodobljeni učni načrt (2008). Ljubljana: Zavod za šolstvo RS.

JERNEJ JAKELJ

MEDPREDMETNE POVEZAVE SOCIOLOŠKE UČNE TEME »IDENTITETA IN KULTURA« Z ZGODOVINO

INTER-SUBJECT CONNECTIONS BETWEEN SOCIOLOGICAL TOPIC »IDENTITY AND CULTURE« AND HISTORY

Izvleček

V prispevku bomo na podlagi zapisa splošnih ter posebnih znanj sociološke učne teme »Identiteta in kultura« izpostavili vse morebitne medpredmetne povezave z zgodovino. V učnem načrtu za sociologijo zapisane temeljne cilje ter vsebine učne teme »Identiteta in kultura« bomo analizirali ter konceptualno povezali s tistimi, ki so zapisani v učnem načrtu za zgodovino. Navajali ne bomo zgolj vsebinsko neposrednih medpredmetnih povezav, ampak tudi tiste, kjer je interdisciplinarnost zgolj nakazana. Pri pouku sociologije se namreč velikokrat zgodovinski teksti uporabljajo kot viri, ki dijakom omogočijo, da na konkretnih primerih spoznajo določene družbene pojave.

Ključne besede: sociologija, zgodovina, medpredmetne povezave, učni načrt, splošna gimnazija.

Abstract

On the basis of records of general and special knowledge of the sociological topic »Identity and Culture«, we have exposed all potential connections with history. In the curriculum for sociology, the noted basic goals and contents of the topic will be analysed and conceptually connected to those noted in the history curriculum. We plan to include not only direct inter-subject connections in content but also those, where interdisciplinarity is merely suggested. Namely, in sociology, historical texts are often used as sources, enabling the pupils to recognize a particular social phenomenon on concrete examples.

Keywords: sociology, history, inter-subject connections, curriculum, general secondary school.

MEDPREDMETNE POVEZAVE SOCIOLOŠKE UČNE TEME »IDENTITETA IN KULTURA« Z ZGODOVINO[1]

V današnjem času smo vsak dan priče novim spoznanjem, dejstvom in znanstvenim dognanjem. Marsikatera prej tako trdno zakoreninjena strokovna teorija je bila kratkomalo kar čez noč spoznana za nepopolno, če že ne za povsem napačno, ker v svoji vsebini ni upoštevala mnenj, dognanj ter rezultatov prenekatere sorodne znanstvene panoge. Napredek današnje civilizacije je nedvomno rezultat sodelovanja ter tesnega povezovanja do nedavnega še povsem samostojnih znanosti. Bliskovit razvoj različnih industrijskih panog ni več plod zgolj naravoslovja, pomembno vlogo so odigrale tudi družboslovne znanosti. V današnji dobi informacij ni več zaznati »predalčkanja« znanj, ampak je značilno povezovanje, sodelovanje ter upoštevanje celotnega spektra znanstvenih področij. Znanost je prišla do točke, ko je spoznala, da se je za nova spoznanja potrebno povezovati ter izobraževati na vseh znanstvenih področjih.

Učna predmeta sociologije ter zgodovine sta zaradi njunega področja proučevanja vsebinsko zelo podobna. Obe znanstveni disciplini namreč obravnavata skupno področje – človeško družbo. Omenjeni znanosti se razlikujeta zgolj v časovni perspektivi. Zgodovina proučuje delovanje človeške družbe v preteklosti, sociologija pa jo analizira s stališča sodobnosti.

Učni predmet sociologije se poučuje na dveh ravneh. Osnovna raven je obvezna za vse šolajoče se v gimnaziji splošnega tipa. Vodstvo šole ima zgolj možnost, da se odloči v kateri letnik bo učni predmet sociologije vključilo.[2] Osnovna raven sociologije v okviru 70 ur obsega šest učnih tem (»*Posameznik – družba – sociologija*«; »*Identiteta in kultura*«; »*Družbene različnosti in neenakosti*«; »*Odločanje v skupnosti*«; »*Izzivi sodobnega sveta*« in »*Načini in metode raziskovanja v sociologiji*«).[3]

»V osnovnem sklopu sociologije dijakinje in dijaki razvijejo razumevanje, da tudi individualne odločitve in dejanja potekajo v kompleksnem spletu okoliščin, da niso naključne in da pogosto potekajo po določenih družbenih vzorcih, da pa hkrati družbo ustvarjajo ljudje s svojimi odločitvami in dejanji v danih okoliščinah. Razumejo razliko med vsakdanjim obravnavanjem družbenih vprašanj in znanstvenim pristopom, razumejo oblikovanje lastne identitete v sklopu družbenega dogajanja in dogajanja v širši družbi. Usposobijo se za analizo in vrednotenje osnovnih dejavnikov, ki vplivajo na družbeno življenje in življenje posameznika, razvijejo sposobnost za analizo in vrednotenje procesov odločanja v družbi in se tako usposobijo za nove izzive, ki jih prinašajo spremembe v sodobni družbi.«[4]

---

1 Vzeto iz: Jakelj Jernej, Medpredmetno načrtovanje pouka zgodovine v gimnazijah s poudarkom na sociologiji. Magistrska naloga, Filozofska fakulteta, Ljubljana 2010.

2 Psihologija ter sociologija sta tista učna predmeta, pri katerih se vsaka gimnazija samostojno odloči za letnik poučevanja osnovne 70-urne ravni. Izbira se med 2. in 3. letnikom. V prispevku bomo zaradi boljše preglednosti ter doslednosti učni predmet psihologija vedno uvrščali v 2. letnik, sociologijo pa v 3. letnik.

3 *»Učni načrt navaja delitev znanj na splošna in posebna znanja. Splošna znanja so opredeljena kot znanja, potrebna za splošno izobrazbo in so namenjena vsem dijakinjam in dijakom, zato jih mora učiteljica oziroma učitelj obvezno obravnavati. Posebna znanja opredeljujejo dodatna ali poglobljena znanja, ki jih učiteljica/učitelj obravnava glede na zmožnosti in interese dijakov.«* Učni načrt za sociologijo v gimnaziji, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana 2008, str. 6, (www.portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_sociologija_gimn.pdf / 13. 9. 2010).

4 Učni načrt za sociologijo v gimnaziji, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana 2008, str. 6, (www.portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_sociologija_gimn.pdf / 13. 9. 2010).

Identiteta in kultura (obvezna širša učna tema)

»*Cilji:*
Dijakinje/dijaki:
- *razumejo socializacijo kot proces, v katerem se učimo življenja v skupnosti (ponotranjanje), v katerem oblikujemo (in spreminjamo) socialne identitete, družbene vloge in lastno identiteto ter s tem (re)produciramo družbo;*
- *razumejo, da proces socializacije poteka v različnih družbenih kontekstih (skupine, ustanove, družbene okoliščine, množični mediji) ter analizirajo in vrednotijo njihovo delovanje;*
- *razumejo različna pojmovanja starostnih obdobij v različnih družbah (starostna obdobja kot biološki proces in družbeni konstrukt) in analizirajo specifičnosti procesa socializacije v modernih družbah;*
- *razumejo kulturo kot način življenja;*
- *pojasnijo pomen vrednot, norm, navad, nadzora in sankcij za delovanje družbe in posameznikov, razumejo spreminjanje in pluralnost kultur (medkulturni odnosi) in pomen družbenega nadzora kot mehanizma za ohranjanje družbene urejenosti;*
- *razumejo zaznavanje lastne kulture kot samoumevne, razumejo dileme in težave pri obravnavi drugih kultur in subkultur – kulturni relativizem in etnocentrizem.*

Posebna znanja: Mediji in socializacija (medijska konstrukcija realnosti); spreminjanje odnosa do otrok in otroštva skozi zgodovino evropskih družb; adolescenca in podaljševanje mladosti kot poseben pojav sodobnega časa; odnos med kulturo in človekovo naravo; primerjalne (antropološke) študije različnih kultur; M. Mauss/Malinowski: obdarovanje kot kulturni in socialni fenomen; razvoj mladinskih subkultur; sociologija rock glasbe; C. L. Strauss: primerjalna analiza sorodstvenih sistemov domorodskih družb in njihovih mitologij – mogoča tudi druga področja analize rodoslovnih debel in mitskih sistemov; evropski kolonializem, medkulturni stiki in posledice ... pomen antropoloških proučevanj – tudi za sociološko znanje in metodo; simbolna narava kulture.«[5]

Analizirana sociološka tema obravnava predvsem vsebine socializacije ter kulture. Vsaka družba ne poseduje zgolj svojevrstnega načina življenja, ampak predvsem proces vzgoje otrok ter posredovanje specifičnih družbenih znanj. Kot medpredmetne povezave z zgodovino bomo navajali vse tiste učne teme, ki v okviru zapisa svojih vsebin navajajo primere vzgoje ter izobraževanja v preteklosti. Zgodovinske učne teme, tako tiste obvezne kot tudi izbirne, ki zadostijo navedenim normativom, so naslednje:

»*Zgodovina vsakdanjega življenja*«[6] (1. letnik; obvezna širša tema):
Prve visoko razvite civilizacije so že poznale zelo razvejano delitev dela. Osnova znanja pisanja, branja ter računanja so sicer še zmeraj bila privilegij višjih družbenih slojev, vendar je razmah obrti ter trgovine narekoval, da je tudi srednji sloj pridobil določena znanja. Seveda je bil zaradi delitve dela po spolu ter skoraj popolne izrinjenosti žensk iz javnega življenja moški spol kar se tiče izobraževanja privilegiran. Navedene značilnosti podajanja znanj v obdobju antike predstavlja naslednji zapis zgodovinskega učnega cilja:

---

5 Prav tam, str. 8.

6 Učni načrt za zgodovino v gimnaziji, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana 2008, str. 18, (www.portal.mss.edus.si/msswww/programi2009/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_zgodovina_280_ur_gimn.pdf / 13. 9. 2010).

»Dijaki/-nje primerjajo podobnosti in razlike v vzgoji in izobraževanju deklic in dečkov pri izbranih civilizacijah starega veka.«[7]

»Kako temačen je bil v resnici srednji vek?«[8] (2. letnik; izbirna širša tema):
Vzgoja ter izobraževanje v srednjem veku sta se sicer oddaljila od antičnega ideala, vendar sta kljub temu potekala organizirano ter ponekod tudi institucializirano (pojav prvih evropskih univerz). Navedene značilnosti srednjeveške vzgoje so zajete v zgodovinsko učno vsebino *»Šolstvo in izobraženost posameznih družbenih slojev«*.

»Vsakdanje življenje v 19. stoletju«[9] (3. letnik; izbirna širša tema):
Obdobje industrijske revolucije, politično »prebujanje« ter osamosvojitvene težnje podjarmljenih etničnih skupin so značilnosti evropskega 19. stoletja. Nagel industrijski razvoj je od delavcev zahteval, da obvladujejo vsaj osnovna, temeljna znanja. Nacionalna ter politična ozaveščenost sta postali del socializacijskega procesa. Zgodovinski učni temi *»Odnosi v družini«* in *»Otroštvo in mladost«* sta tisti, ki v svojih vsebinah obravnavata spremembe v vzgoji otrok ter v družinskem življenju. Velika svetovna industrijska mesta so zaradi svojih specifičnih načinov dela (delo poteka točno določen del dneva na točno določenem mestu) odločilno zaznamovala družinsko življenje in s tem tudi proces vzgoje otrok.

»Spreminjajoči se načini življenja na Slovenskem po drugi svetovni vojni«[10] (4. letnik; izbirna širša tema):
Splošna liberalizacija ter hiter tempo življenja sta nedvomno zaznamovala tudi družinsko življenje ter proces vzgoje otrok. Povojno Evropo, ter tudi slovensko ozemlje, je zaznamoval porast enostarševskih družin, istospolnih zvez ter drugih netradicionalnih družinskih oblik. Zaradi obveznega in institucializiranega šolanja predstavlja poseben pojav sodobnega časa tudi proces podaljševanja mladosti. Učna vsebina *»Novi pogledi novih generacij«* obravnava prav navedene značilnosti socializacijskih procesov povojnega obdobja.

Ob analizi zgodovinskih učnih tem, ki obravnavajo vsebine, ki se navezujejo na kulturo, opazimo zanimivo dejstvo. Vse učne vsebine, ki obravnavajo druga ljudstva, družbe ter civilizacije, v okviru ciljev širše teme, učiteljem predpisujejo, da dijake vzgajajo v duhu medkulturne strpnosti ter tolerantnosti.[11] Navedene veščine in vrednote so zapisane v posebnem poglavju učnega načrta za zgodovino z naslovom *»Splošni cilji / kompetence*

---

7 Prav tam.

8 Prav tam, str. 26.

9 Prav tam, str. 34.

10 Prav tam, str. 44.

11 V okviru širših tem učni načrt za zgodovino predpisuje:
»Dijaki/-nje: -razvijajo odgovoren in pozitiven odnos do ohranjene kulturne dediščine iz obdobja prazgodovine in starega veka v različnih arheoloških parkih, muzejskih zbirkah ipd; - razvijajo odgovoren in pozitiven odnos do ohranjene kulturne dediščine iz obdobja prazgodovine in rimskega obdobja na tleh današnje Slovenije v različnih arheoloških parkih, muzejskih zbirkah ipd; - razvijajo odgovoren in pozitiven odnos do ohranjanja svetovne kulturne dediščine; - razvijajo pozitiven odnos do raznolikosti in večkulturnosti; - spoznajo pomen medkulturnega dialoga in strpnosti; - razvijajo odgovoren in pozitiven odnos do ohranjanja evropske in svetovne kulturne dediščine; - razvijajo pozitiven odnos do spoštovanja različnosti in drugačnosti ver, kultur oziroma večkulturnosti in - razvijajo odgovoren in pozitiven odnos do ohranjanja slovenske kulturne dediščine.« Prav tam.

predmeta«.[12] Tako je v okviru (pod)poglavja »*Cilji, ki se nanašajo na znanje in razumevanje zgodovinskih dogodkov, pojavov in procesov*«[13] navedeno sledeče: »*Dijaki/-nje pojasnijo in primerjajo načine življenja in miselnosti ter znanstvene dosežke ter njihov vpliv na gospodarske procese, socialne odnose in okolje v različnih zgodovinskih obdobjih.*« »*Dijaki/-nje razložijo in ocenijo človekovo delovanje v preteklosti in sedanjosti.*«[14]

V okviru (pod)poglavja »*Cilji, ki se nanašajo na razvijanje odnosov, ravnanja, naravnanosti, stališč*«[15] so vsaj tri kompetence takšne, da neposredno predpisujejo vzgojo v duhu medkulturne in multietnične strpnosti.[16] (Pod)poglavje »*Socialne in državljanske kompetence*« navaja celo štiri tovrstne splošne cilje.[17] Vsi navedeni splošni cilji zgodovine so vsebinsko interdisciplinarno povezani s sociološko učno temo »*Kultura*«.

Kot zgodovinske medpredmetne povezave bomo navajali vse tiste učne teme, ki v svojih vsebinah obravnavajo druge kulture oz. družbe. Ker se zavedamo dejstva, da je temelj pouka zgodovine osvajanje temeljnih prelomnic v preteklosti določenega ljudstva oz. civilizacije in bi tako prišel v poštev skoraj celotni učni načrt za zgodovino, bomo izpostavili zgolj tiste teme, ki govorijo o sestavinah ter značilnostih drugih kultur. Tako bomo navajali zgolj tiste zgodovinske učne sklope, ki pojasnjujejo pomen vrednot, norm, navad, nadzora in sankcij za delovanje določene družbe in njenih posameznikov. Zgodovinske učne teme, tako tiste obvezne kot tudi izbirne, ki zadostijo navedenim normativom, so naslednje:

»*Od mestnih držav do prvih imperijev*«[18] (1. letnik; obvezna širša tema):

Ena izmed ključnih sociooloških učnih vsebin v sklopu teme »*Kultura*« je definicija kulture. Kultura je tisti razlikovalni element, ki določa razmejitev med človekom ter drugimi oblikami življenja. Pogoj, da človeštvo poseduje kulturo, pa predstavljajo določene značilnosti, po katerih se človek razlikuje od živali (govor, uporaba zapletenih orodij, sposobnost abstraktnega razmišljanja ter načrtno spreminjanje narave). Navedene značilnosti so v učnem načrtu za zgodovino tudi zapisane v obliki ciljev širše teme.[19]

»*Stičišča kultur*«[20] (1. letnik; izbirna širša tema):

Vsako kulturo oz. civilizacijo moramo dojemati kot živi organizem, ki se spreminja ter prilagaja okolici. Različne kulture in načini življenja niso dojeti kot večni element, ampak se tudi ti odzivajo na vplive okolice. Različne kulture velikokrat pridejo v stik z drugimi. Sociologija uči, da se lahko dva različna načina življenja dopolnjujeta (oplajata)

12 Prav tam, str. 8–12.

13 Prav tam, str. 8.

14 Prav tam.

15 Prav tam, str. 9.

16 Navedene tri kompetence so: št. 2.) »*Dijaki/-nje poudarjajo pozitivne kulturne vplive znotraj slovenskega naroda in s sosednjimi narodi;*« št. 9.) »*Dijaki/-nje razvijajo sposobnost za razumevanje in spoštovanje različnosti in drugačnosti ver, kultur in skupnosti;*« št. 12.) »*Dijaki/-nje razvijajo pozitiven odnos do raznolikosti, večkulturnosti in drugačnih družbenih modelov.*« Prav tam, str. 9.

17 Socialno in državljansko kompetenco lahko pri pouku zgodovine spodbujamo in razvijamo: št. 1.) »*z usvajanjem znanja o večkulturni evropski družbi ter o njenih glavnih socialnih, ekonomskih in političnih prelomnicah;*« št. 2.) *z umeščanjem nacionalne v evropsko kulturno identiteto*; št. 3.) »*s spodbujanjem medkulturnega dialoga in strpnosti;*« ter št. 11.) »*z razumevanjem in spoštovanjem različnih ver in etničnih skupin.*« Prav tam, str. 11.

18 Prav tam, str. 14.

19 »*Dijaki/-nje pojasnijo, po katerih lastnostih se človek razlikuje od živali.*« Prav tam, str. 14.

20 Prav tam, str. 17.

ali pa eden izmed njih prevlada (asimilacija). Stike med različnimi staroveškimi kulturnimi krogi opredeljuje eden izmed zgodovinskih učnih ciljev (»*Dijaki/-nje raziščejo možnosti vzpostavljanja kulturnih stikov med posameznimi ljudstvi in območji ter predstavijo dokaze, da so takšni stiki obstajali.*«).[21] Pomembno pa je tudi, da učeči se spoznajo, da kulturne značilnosti ter dosežki določenih etničnih skupin predstavljajo neprecenljivo bogastvo v skupni svetovni kulturni zakladnici (»*Dijaki/-nje razvijajo odgovoren in pozitiven odnos do ohranjanja svetovne kulturne dediščine.*«).

»*Od magije do religije*«[22] (1. letnik; izbirna širša tema):

Organizirano verovanje v nadnaravne sile predstavlja eno izmed ekskluzivnih človekovih značilnosti. Dojemanje človeka kot duhovnega bitja je eden izmed odločilnih elementov za razvoj različnih kultur. Navedena vsebina je dosledno zajeta v zapis zgodovinskega učnega cilja (»*Dijaki/-nje pojasnijo, kaj pomeni biti človek kot duhovno bitje.*«).[23]

»*Etnične, družbene in gospodarske spremembe*«[24] (2. letnik; obvezna širša tema):

V obdobju velikih evropskih geografskih odkritij sta prišla v stik dva popolnoma različna načina življenja (evropska ter domorodna ameriška kultura). Za to obdobje ni zgolj značilna izmenjava kulturnih ter drugih dobrin, temveč tudi popolna in načrtna asimilacija ameriških staroselskih kultur. Govorimo lahko o sistematičnem etnocidu ter genocidu vojaško superiorne evropske civilizacije nad prebivalci Novega sveta. Navedene učne vsebine so zajete v zgodovinski učni (pod)sklop »*Menjava dobrin in idej*«.

»*Razvoj zgodovinskih dežel in Slovenci*«[25] (2. letnik; obvezna širša tema):

Vsaka kultura poseduje zgolj zanjo značilne specifične sestavine ter značilnosti. Različne kulture se med seboj ne razlikujejo zgolj po simbolih, znakih, jeziku, kulturnem udejstvovanju in mitologiji, ampak predvsem po načinu življenja. V to zelo široko zastavljeno opredelitev so zajete predvsem gospodarske, družbene in politične značilnosti določenega naroda. Kljub nenehnim pritiskom tujih ljudstev ter poskusom popolne pokoritve so Slovani v zgodnjem ter visokem srednjem veku sorazmerno uspešno ohranjali svoje kulturne značilnosti. Navedene kulturne značilnosti alpskih Slovanov so zajete v zgodovinski učni cilj (»*Dijaki/-nje analizirajo gospodarske, družbene in politične značilnosti prvih državnih tvorb alpskih Slovanov.*«).

»*Stičišča kultur*«[26] (2. letnik; izbirna širša tema):

Analizirana učna tema obravnava zgodovinske prelomnice ter kulturne značilnosti naslednjih etničnih skupin in civilizacijskih krogov: Rusija, Vikingi, Arabci, Bizanc, Mongoli, Osmani, Črna Afrika, Kitajska, Amerika, Japonska in Indokitajska. Vsi zapisani kulturno-civilizacijski krogi so predstavljeni s temeljnimi kulturnimi sestavinami ter specifičnimi načini življenja. Dijaki v sklopu te učne teme obravnavajo različne načine ter oblike življenja, sicer časovno oddaljenih etničnih skupin, in tako na konkretnih primerih spoznavajo kulturno raznolikost, pestrost ter barvitost človeštva. Vse navedeno je zajeto v sklopu zgodovinskega učnega cilja (»*Dijaki/-nje preiščejo značilnosti gospodarskega, družbenega, političnega in kulturnega razvoja izbranega območja oziroma kulture.*«).

---

21 Prav tam.
22 Prav tam, str. 20.
23 Prav tam, str. 20.
24 Prav tam, str. 22.
25 Prav tam, str. 24.
26 Prav tam, str. 25.

»*Srednjeveške verske vojne*«[27] (2. letnik; izbirna širša tema):

Učni cilj analizirane zgodovinske teme zapisuje sledeče: »*Dijaki/-nje utemeljujejo misel, ali je šlo v času križarskih vojn za "spopad dveh civilizacij"*.« Nemalokrat je v človeški zgodovini namreč moč opaziti, da pri določenih kulturah religija predstavlja temeljni identifikacijski element. Tudi navedeni citat se sprašuje o smiselnosti oz. pravilnosti tovrstne klasifikacije. Pri navedeni zgodovinski temi je smiselno, da dijaki sprva osvojijo koncept ter pomen pojmov civilizacija ter kultura in šele nato podajo svojo sodbo o upravičenosti besedne zveze »spopad civilizacij«. Predstavljeni konkretni primer lahko služi kot izhodišče za pomisleke o izvedljivosti določenih medpredmetnih povezav. Če se namreč dijak želi opredeliti do predstavljene besedne zveze, potem mora pomensko razumeti pojma civilizacija ter kultura. Vendar to ni mogoče, ker zahtevano terminologijo osvoji pri pouku sociologije, ki pa se na nekaterih gimnazijah poučuje šele v tretjem letniku.

»*Načini življenja na podeželju in v mestih na tleh današnje Slovenije od 11. do 18. stoletja*«[28] (2. letnik; izbirna širša tema):

Vsakdanje življenje ljudi na določenem geografskem področju se nedvomno razlikuje od tistih na bolj oddaljenih ozemljih. Tu ne mislimo zgolj na jezikovne, religijske ter upravne značilnosti in posebnosti, ampak predvsem na oblike vsakdanjega življenja. Poimenovanje sorodstvenih razmerij, praznovanje lokalnih praznikov, specifični načini kmetijskih dejavnosti ter še druge sestavine vsakdanjega življenja so tiste, ki opredeljujejo določeno kulturo. Razlike v življenju ljudi, čeprav so le-te na prvi pogled skoraj neopazne, so tiste, ki definirajo posamezne kulturno-etnične skupine. Učni načrt za zgodovino s pomočjo umetniških del obravnava prav navedene specifike vsakdanjega življenja na Slovenskem (»*Dijaki/-nje s pomočjo izbranih umetniških del z zgodovinskim ozadjem (arhitekturnih, slikovnih, likovnih, glasbenih) razložijo značilnosti vsakdanjega življenja na Slovenskem.*«).

»*Nemirne vode: od nacionalnih gibanj do prve svetovne vojne*«[29] (3. letnik; obvezna širša tema):

Vsak narod oz. etnična skupina ohranja zavest o t.i. »rodni grudi«. Le-ta je največkrat opredeljena s pomočjo mitologije, zgodovinskih dogodkov ter izročila. Kljub temu da si vse kulture lastijo določeno ozemlje, pa jih razmeroma zelo malo izmed njih le-to tudi pravno poseduje. Sociologija dosledno razlikuje med pojmoma narod ter nacija. Narod se definira kot etnična skupina, ki poseduje specifično kulturo, kot nacija pa je označen zgolj tisti narod, ki živi v samostojni ter neodvisni politični tvorbi. Večinoma evropskih etničnih skupin je pravico do vzpostavitve nacionalnih držav zahtevala v 19. stoletju. »Pomlad narodov« leta 1848, združitev Nemčije ter Italije sta samo dva izmed procesov, ki so odločilno vplivali na oblikovanje današnjih (evropskih) nacij. Navedene vsebine so zajete v zgodovinsko (pod)temo »*Nacionalne države in njihova vloga v evropskem prostoru*«.

»*Slovensko nacionalno oblikovanje*«[30] (3. letnik; obvezna širša tema):

Cilji širše teme predpisujejo »*Dijaki/-nje raziščejo posamezne etape nacionalnega oblikovanja.*« Dejavniki, ki vplivajo na oblikovanje etničnih skupin, so skupna kultura, jezik, religija, zavest o skupnem poreklu in skupno ozemlje. Politična organiziranost

27 Prav tam, str. 27.
28 Prav tam, str. 28.
29 Prav tam, str. 31.
30 Prav tam, str. 32.

je v opredeljevanju etničnih skupin dobila večji pomen šele v procesu oblikovanja modernih narodov v obdobju kapitalističnih, ekonomskih in družbenih struktur. V tem obdobju je tudi slovenski narod (vsaj delno) zadostil vsem parametrom nacionalnega oblikovanja. Skozi vsebine analizirane zgodovinske učne teme se predstavijo temeljni dejavniki, ki so pripomogli k oblikovanju slovenskega naroda kot nacije. Ker se pri pouku sociologije v okviru učne teme »*Identiteta in kultura*« poučuje o značilnih sestavinah slovenske kulture, se navedena zgodovinska tema konceptualno medpredmetno povezuje z omenjeno sociologijo.

»*Stičišča kultur: Daljni vzhod, Severna in Latinska Amerika v 19. stoletju*«[31] (3. letnik; izbirna širša tema):

Za temeljito poznavanje ter predvsem pošteno vrednotenje drugih kultur je potrebno le-te zelo dobro poznati. Zgolj poglobljeno znanje o vseh sestavinah, vedenjskih vzorcih ter drugih značilnostih določene kulture pripomore k objektivni analizi. Odpravljanje in izkoreninjenje predsodkov ter stereotipov do drugih etničnih skupin je uspešno zgolj takrat, ko to »drugačnost« tudi temeljito spoznamo. Do neznanih pojavov je namreč bistveno lažje gojiti negativna čustva kot do tistih, ki so nam blizu in znana. Koncept spoznavanja vseh elementov tujih in neznanih kultur je zajet tudi v enem izmed ciljev proučevane zgodovinske učne teme (»*Dijaki/-nje glavne značilnosti gospodarskega, družbenega, političnega in kulturnega razvoja izbrane kulture ali območja umestijo v ustrezen zgodovinski čas in prostor.*«)

»*Sodelovanje in konflikti v 20. stoletju*«[32] (4. letnik; obvezna širša tema):

V sklopu sociološke učne teme »*Identiteta in kultura*« se obravnavajo tudi različne oblike spreminjanja kultur. Za 20. in 21. stoletje je značilen predvsem proces globalizacije. Le-tega opredelimo kot proces ekonomskega, političnega in vojaškega povezovanja različnih družb in s tem kultur na svetovni ravni. Ideja o multietničnih organizacijah predstavlja temelj za strpnejši jutri. Osnovnih znanj o OZN, EGS, EU in drugih večkulturnih družbenih skupinah dijaki ne pridobijo zgolj v okviru pouka sociologije, ampak tudi, kar potrjuje analizirana učna tema, pri zgodovini. Navedeno dejstvo potrjuje tudi eden izmed ciljev obravnavane zgodovinske teme (»*Dijaki/-nje raziščejo različne oblike političnega, gospodarske in kulturnega povezovanja sveta po drugi svetovni vojni.*«). Zgolj kulture, ki hkrati ohranjajo svojo kulturno izročilo in se tudi povezujejo z drugimi družbami, so sposobne preživeti v današnji družbeni situaciji.

»*Migracije prebivalstva*«[33] (4. letnik; izbirna širša tema):

Za današnjo družbo lahko trdimo, da je multikulturna. Intenzivne migracije po II. svetovni vojni predstavljajo začetek procesa mešanja različnih kultur. Posledice »srečanj« različnih kultur so lahko etnocid (tudi asimilacija), interkulturalizem (prepletanje različnih kultur), akulturacija (proces prilagajanja priseljencev kulturi družbe, v katero so se priselili) ter multikulturalizem (stanje, ko različne kulture druga ob drugi bivajo znotraj iste družbe, vendar med njimi ni veliko stikov v smislu prejemanja kulturnih vplivov).[34] Na konkretnih primerih iz evropske polpretekle zgodovine predstavljene termine obravnava zgodovinska učna (pod)tema »*Multikulturna družba*«. Le-ta v okviru sklopov »*Tradicionalno življenje priseljencev*« in »*Mešanje kultur*« predstavi proces kulturne asimilacije migrantov.

---

31 Prav tam, str. 36.

32 Prav tam, str. 38.

33 Prav tam, str. 42.

34 Uvod v sociologijo, DZS, Ljubljana 1998, str. 31–33.

»*Spreminjajoči se načini življenja na Slovenskem po drugi svetovni vojni*«[35] (4. letnik; izbirna širša tema):

Analizirana učna tema kot eno izmed vsebin navaja tudi besedno zvezo »*popularna kultura*«. Popularno kulturo velikokrat (upravičeno) enačimo z množično kulturo. Le-to povezujejo s potrošnjo »manjvrednih umetniških izdelkov«, ki jih proizvajajo množični mediji. Tovrstni proizvodi naj ne bi imeli nobene umetniške vrednosti, namenjeni so predvsem zabavi, propagandi, ustvarjanju dobička in pasivizaciji potrošnikov. Predstavljena dejstva ter učna snov se vsebinsko interdisciplinarno povezujeta s sociologijo.

Sociologija se med vsemi drugimi znanstvenimi disciplinami vsebinsko najbolj dopolnjuje z zgodovino. Obe navedeni znanosti imata namreč identičen predmet proučevanja, saj tako sociologija kot tudi zgodovina obravnavata značilnosti ter razvoj človeške družbe. Razlika je zgolj v pristopu, saj zgodovina proučuje človeško družbo in njene dosežke v preteklosti, sociologija pa izpostavlja družbeno sedanjost. Skoraj vse širše učne teme sociologije (tako obvezne kot tudi izbirne) omogočajo medpredmetne povezave z zgodovino. Le-ta se lahko v učni predmet sociologije vključuje predvsem na dveh nivojih. Učne vsebine ter znanja zgodovine lahko učitelj/-ica sociologije uporabi kot prikaz kronološkega razvoja izbranega družbenega elementa. Mogoče pa je tudi, da se izbrani zgodovinski dogodek navede kot konkreten primer za boljše razumevanje določene sociološke vsebine. Največ medpredmetih povezav med sociologijo ter zgodovino je moč vzpostaviti v okviru zgodovinskih učnih sklopov, ki obravnavajo vsakdanje življenje, ter v učnih vsebinah, ki se navezujejo na obdobje od vključno industrijske revolucije dalje.

V današnjem času je opaziti vse manj strpnosti ter upoštevanja drugačnega mnenja. Osebno menim, da dijak(inja), ki je sposoben(sposobna) povezovati znanja različnih znanstvenih disciplin ter upošteva različne zorne kote oz. poglede, razvija sposobnost kritičnega presojanja ter logičnega mišljenja. Ti dve prvini pa sta upanje za strpnejši jutri.

Viri in literatura

Brodnik Vilma, Posodabljanje učnih načrtov za zgodovino v gimnaziji, Zgodovina v šoli, letnik XVII (2008), številka 1–2, str. 24–36.

Jakelj Jernej, Medpredmetno načrtovanje pouka zgodovine v gimnazijah s poudarkom na sociologiji. Magistrska naloga, Filozofska fakulteta, Ljubljana 2010.

Predlog učnega načrta za sociologijo, Nacionalni kurikularni svet, Področna kurikularna komisija za gimnazije, Predmetna kurikularna komisija za sociologijo, Ljubljana 2002.

Rurat Ilc Zora in Pavlič Škerjanc Katja, Medpredmetne in kurikularne povezave (priročnik za učitelje), Zavod RS za šolstvo, Ljubljana 2010.

Učni načrt za sociologijo v gimnaziji, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana 2008, (www.portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_sociologija_gimn.pdf / 13. 9. 2010).

Učni načrt za zgodovino v gimnaziji, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana 2008, (www.portal.mss.edus.si/msswww/programi2009/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_zgodovina_280_ur_gimn.pdf / 13. 9. 2010).

Uvod v sociologijo, DZS, Ljubljana 1998.

35 Učni načrt za zgodovino v gimnaziji, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana 2008, str. 44, (www.portal.mss.edus.si/msswww/programi2009/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_zgodovina_280_ur_gimn.pdf / 13. 9. 2010).

PAVLA KARBA

PREPLETENOST PREDMETOV ZGODOVINE IN DRŽAVLJANSKE IN DOMOVINSKE VZGOJE TER ETIKE V PROGRAMU OSNOVNE ŠOLE

CONNECTION BETWEEN HISTORY AND CIVIC AND NATIONAL EDUCATION AND ETHICS IN THE ELEMENTARY SCHOOL PROGRAM

Izvleček

V članku prikazujem prepletenost učnih predmetov s poudarkom na vsebinah, veščinah in vrednotah/odnosih. Nakazujem možnosti za doseganje višje kvalitete znanja pri obeh predmetih. Razčlenjujem pridobitve medpredmetnega povezovanja z organizacijskim ukrepom - Fleksibilni predmetnik. Ozaveščam nekatere pogoje za kvalitetno izvedbo medpredmetnega povezovanja.

Ključne besede: zgodovina, državljanska in domovinska vzgoja ter etika, vsebinska znanja, veščinska znanja, medpredmetno povezovanje, fleksibilni predmetnik.

Abstract

In the article, I try to present the connections among subjects mostly in content, skills and values/relations. I suggest the possibility to achieve greater quality in knowledge in both subjects. I analyse the acquisitions of connection with the organizational measure - Flexible Curriculum and bring awareness to certain conditions for a quality execution of this sort of connection.

Keywords: history, civic and national education and ethics, content knowledge, skills, connection among subjects, flexible curriculum.

PREPLETENOST PREDMETOV ZGODOVINE IN DRŽAVLJANSKE IN DOMOVINSKE VZGOJE TER ETIKE V PROGRAMU OSNOVNE ŠOLE

»Pri tematizaciji in problematizaciji zgodovine mora priti do izraza aktivna vloga človeka v družbeni praksi.«[1]

Štefan Trojar

Uvod

»Genialna sila je povezanost.«
»Nič ni samozadostno.«

Spoštovani, vabljeni k razmišljanju o:
Kako daleč ali kako blizu je prizadevanje in delovanje našega vzgojno izobraževalnega sistema, zgoraj navedeni trditvi iz filma Zemlja – naš planet? Katera vprašanja si moramo, zastaviti in jih raziskati, učitelji zgodovine skupaj z učenci, da ustvarimo verodostojno in celovito podobo o zgodovinskem dogodku, pojavu, procesu, obdobju ...? V procesu učenja učitelji namenjamo osrednjo pozornost aktivni vlogi učenca. Izhajamo v učnem procesu iz izkušenj učencev? Ali v učnem procesu »dvignemo učenčevo osebno znanje na raven pojmov in jih vstavimo v sistem? Se zavedamo, da šele takrat dobijo posamezni podatki pomen, ki omogoča razumevanje.«[2] »Mi smo generacija, ki izgublja več znanja kot ga pridobiva. Pretirana specializacija zamegli pogled na celoto.«[3] Je takšna miselna naravnanost pomembna in potrebna učiteljem ne glede na predmet, ki ga poučujejo in razred, v katerem poučujejo?

Pot do višje kakovosti znanja zahteva povezovanje posameznih znanj v celoto

Smernice izobraževanja za življenje v 21. stoletju ozaveščajo tako načrtovalce kot izvajalce (vodstva šol, učitelje ...) izobraževanja o potrebi po doseganju višje kakovosti znanja mladih generacij. Ena izmed poti za dosego višje kakovosti znanja mladih je tudi ustvarjanje pogojev za dejansko medpredmetno povezovanje znanj tako z vidika vsebin kot razvoja veščin. Pravni in organizacijski vidik udejanjanja fleksibilnega predmetnika ureja Zakon o Spremembah in dopolnitvah Zakona o OŠ in sicer v 2. odstavku 29. člena, ki pravi: »Ne glede na določbe prvega odstavka tega člena lahko šola v posameznem razredu drugače razporedi tedensko število ur pouka posameznih predmetov. Pouk slovenščine in italijanščine ali madžarščine na narodno mešanih območjih, matematike, tujega jezika kot obveznega predmeta in športne vzgoje šola lahko razporedi znotraj obdobja dveh zaporednih tednov.«[4] V skladu s to zakonsko možnostjo je začela delovati Državna projektna skupina, katere cilj je bil uvajanje Projekta - Fleksibilni predmetnik[5] na področju osnovne šole. Svetovalci Zavoda RS za šolstvo šolam/učiteljem, ki so se in se odločajo za projekt, nudimo strokovno podporo. Med učitelji, izvajalci fleksibilnega predmetnika, je veliko učiteljev predmetov zgodovina, geografija ter državljanska in domovinska

1 Štefan Trojar: Sodobni pogledi na pouk zgodovine, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1993 str. 44.
2 Ivan Ivić: Urjenje veščin mišljenja za informacijsko družbo 21. stoletja, Delo, 4. september 2010.
3 Anton Komat v radijski oddaji vala 202 »Nedeljski gost.« Val 202 z dne 5. 7. 2009.
4 Zakon o Spremembah in dopolnitvah Zakona o OŠ (ZOSN-F), Ur. L. RS št. 102/2007.
5 Fani Nolimal: Fleksibilni predmetnik - pot do večje avtonomije, strokovne odgovornosti in kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela: zbornik prispevkov, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 2008.

vzgoja ter etika. Strokovna podpora, ki jo izvajamo predmetni svetovalci, vključuje celoten izobraževalni krogotok: ozaveščanje, prepoznavanje, načrtovanje, izvajanje, spremljanje učenčevih dosežkov, preverjanje in ocenjevanje znanja ter refleksija. Fleksibilni predmetnik je eden od pogojev, da v praksi zaživi kvalitetno medpredmetno povezovanje.

V članku bom izpostavila nekatere segmente prepletanja učnih vsebin, razvoja veščin in vrednot/odnosov pri predmetih zgodovina in državljanska in domovinska vzgoja ter etika. Prepletanje nudi učiteljem strokovne možnosti in utemeljitve za medpredmetno povezovanje.

Ozaveščanje o prepletanju učnih vsebin med predmetoma

»Ljudje zavestno oblikujejo svoje proizvodne, politične in druge družbene cilje, uresničujejo pa jih v določenih družbenih pogojih... Ustvarjalna družbena praksa ni odvisna le od podedovanih družbenih pogojev in od zgodovinske tradicije, marveč je usmerjena tudi v pričakovanje boljše bodočnosti.«[6] Avtor ozavešča učitelje o potrebi razvijanja učenčevega celostnega pogleda na določeno zgodovinsko obdobje. Spodbuja razmišljanje, da nam znanje omogoča višjo kvaliteto življenja. »To pomeni razumevanje, da pri zgodovini ne gre samo za vojne, velesile, diplomacijo in gospodarstvo, ampak tudi za spremembe, ki so spremenile življenje navadnih ljudi, in sile, ki so povzročile te spremembe, kot so na primer znanost, tehnologija, industrializacija, urbanizacija, spremembe v življenju skupnosti in družine ter sredstva obveščanja.«[7]

Navajam primere *širših tem* obeh predmetov, v katerih prepoznavamo prepletanje vsebin. Ozaveščen učitelj bo v njih zaznal priložnosti za medpredmetno povezovanje, kar pomeni, da bo učni proces zasnoval in izvajal tako, da bodo učenci z aktivnim učenjem razvijali celostni pogled na zgodovinsko obdobje in razumevali povezanost preteklosti s sedanjostjo in z bodočnostjo.

Tabela št. 1: Širše teme predmeta zgodovina in državljanska in domovinska vzgoja ter etika [8]

ZGODOVINA	*DRŽAVLJANSKA IN DOMOVINSKA VZGOJA TER ETIKA*
Spremenjena vloga žensk v družbi Družbene spremembe, še posebej v življenju navadnih ljudi	Socialna pravičnost in enakost
Človekove pravice Migracije Spremenjen položaj narodnostnih in drugih manjšin	Človeške različnosti
Tehnološki in znanstveni dosežki Pojav množične kulture in kulture mladih Značilna kulturna in umetniška gibanja Prevoz in komunikacija	Globalizacija in neodvisnost
Industrializacija in pojav postindustrijske družbe Urbanizacija	Trajnostni razvoj
Spori in sodelovanja Nacionalistična gibanja Totalitarizmi in liberalna demokracija	Mir in konflikti

6 Štefan Trojar: Sodobni pogledi na pouk zgodovine. Državna založba Slovenije. Ljubljana, 1993, str. 44.
7 Robert Stradling: Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja. Zavod RS za šolstvo. Ljubljana, 2004, str. 32.
8 Prav tam, str. 30. Education for Global Citizenship. A Guide for Schools. Oxfam, 2006, str. 5.

Ozaveščeni učitelji učnega načrta obeh predmetov v osnovni šoli načrtujejo v letni in v sprotnih pripravah medpredmetno povezovanje. Učitelji proces izvedbe učnih tem (pouk: v učilnici, muzeju, knjižnici ...; terensko delo; dan dejavnosti; šola v naravi; strokovna ekskurzija; projektno delo; raziskovalna naloga; ura oddelčne skupnosti; zasedanje šolskega parlamenta ...) izpeljejo tako, da omogočijo učencem, da preko aktivnega učenja začnejo razumevati učne vsebine, le te ponotranijo, prepoznajo povezanost med predmetoma kar pomeni, da znajo pridobljeno znanje vsebin uporabiti v novih življenjskih situacijah (v odnosu do sošolcev in do drugih subjektov/objektov/problemov v šolskem in izven šolskem – širšem družbenem in naravnem okolju). Vidik obravnave vsebin med učnima predmetoma se razlikuje predvsem v časovni dimenziji. Zgodovina obravnava vsebine z vidika razvoja skozi čas - preteklost za sedanjost in prihodnost. Pomemben poudarek je na časovni in vzročno-posledični dimenziji. Pri državljanski in domovinski vzgoji ter etiki pa prevladuje osredotočenost na sedanjost z močnim poudarkom na prihodnosti. Vendar, za globlje razumevanje sodobnih družbenih pojavov, odnosov, gibanj, delovanja političnih sistemov in problemov, je nujno potrebno širše poznavanje in znanje zgodovine.

Razumevanje vsebin z vidika soodvisnosti med posameznimi sestavinami (povod, vzrok, akterji, viri, posledica, pojavne oblike, načini reševanja, odprta vprašanja ...) pomeni novo kvaliteto znanja mladih o delovanju družbe in o aktivni – odgovorni vlogi posameznika v njej.

Ozaveščanje o prepletanju razvoja učnih veščin, vrednot/odnosov med predmetoma

S pridobivanjem vsebinskih znanj si mladi pri predmetih razvijajo učne veščine, vrednote/odnose, ki so v Smernicah Evropske komisije za izobraževanje v 21. stol. opredeljene kot veščine za vseživljenjsko izobraževanje. V tabeli prikazujem veščine, vrednote/odnose, ki so v ciljih učnega procesa, skupne obema predmetoma.

Tabela št. 2: Skupne učne veščine, vrednote/odnosi predmeta zgodovina in državljanska in domovinska vzgoja ter etika[9]

VEŠČINE - SPRETNOSTI	*VREDNOTE/ODNOSI*
Kritično mišljenje	Občutek za identiteto in samospoštovanje
Učinkovito utemeljevanje	Vživljanje v situacije drugih/drugačnih in spoštovanj le teh
Reševanje krivic in neenakosti	Zavezanost za socialno pravičnost in enakost
Spoštovanje ljudi in njihovih mišljenj	Skrb za okolje kot našo zavezanost trajnostnemu razvoju
Reševanje konfliktov z odgovornim sodelovanjem	Prepričanje o možnostih kvalitetnega sodelovanje med različnimi

Razvoj učnih veščin in vrednot/odnosov naj bodo osrednji procesni cilji formalnega izobraževanja. Vsebinska znanja (predvsem podatkovna) so podvržena zastaranju. Veščine, vrednote/odnose, pridobljene v mladosti, globlje ponotranjimo, uporabljamo jih

9 Robert Stradling: Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 2004, str. 29–41. Education for Global Citizenship, A Guide for Schools, Oxfam, 2006, str. 6–7.

v različnih situacijah, v sodelovanju z različnimi ciljnimi skupinami, pri reševanju raznovrstnih problemov. Prav učne veščine, vrednote/odnosi nam omogočajo pridobivati nova vsebinska znanja v različnih starostnih obdobjih. Zato je ta pridobitev za mladega človeka, v procesu formalnega izobraževanja, za dinamični čas 21. stoletja, življenjskega pomena.

Učni proces, osredotočen na pridobivanje življenjskih znanj, zahteva raznolike pogoje. Med njimi bi izpostavila dva in sicer:

- strokovno usposobljenost učiteljev za realizacijo medpredmetnega povezovanja;
- strnjeno časovno enoto, kot pogoj za realizacijo višje kvalitete družboslovnega znanja.

Svetovalci zavoda RS za šolstvo v sodelovanju z nekaterimi relevantnimi izobraževalnimi institucijami usposabljamo učitelje za razumevanje, načrtovanje in udejanjanje medpredmetnega povezovanja. Prepričani smo, da bo potrebno za kvaliteten premik na tem področju šolske prakse še veliko postoriti prav skozi izobraževanje učiteljev.

Navedena šolska zakonodaja podpira organizacijski ukrep Fleksibilni predmetnik, ki dopušča strnjene časovne enote učnega dela, ki presegajo tradicionalno 45 minutno učno uro oziroma dopušča strnjeno poučevanje predmetov v krajšem časovnem obdobju (na primer: strnjeno izvajanje poučevanja predmeta v določenih mesecih šolskega leta in ne skozi vse šolsko leto). Ukrep daje učiteljem možnost realizacije aktivne vloge učenca v procesu pridobivanja znanja. Učiteljem omogoča, da z učenci obravnavajo izbrano temo, strokovni pojem, ali veščino z vidika različnih predmetov, torej medpredmetno.

Sklep

Predmeta zgodovina in državljanska in domovinska vzgoja ter etika se glede na učne cilje prepletata tako z vsebinskimi kot veščinskimi znanji. Prepletenost daje možnost za dosego višje kvalitete znanja. Medpredmetni pristop k obravnavi vsebin in razvoju veščin je ena od poti ozaveščanja mladih, da na tem planetu in obstoju človeške družbe skozi zgodovinski razvoj je bilo (v preteklosti), je (sedanjosti) in bo (v prihodnosti) vse v medsebojni povezanosti in nič ni bilo, ni, in ne bo samozadostno. Odločilno vlogo, je imel, ima in bo imel človek kot družbeno bitje. Kadar so bile te zakonitosti močno prezrte (namenoma ali nenamenoma) je določeno družbo ali naravno okolje prizadela nesreča širših in daljnosežnih posledic.

Viri in literatura

Education for Global Citizenship, A Guide for Schools, Oxfam, 2006.

Ivan Ivić: Urjenje veščin mišljenja za informacijsko družbo 21. stoletja, Delo, 4. september 2010.

Anton Komat v radijski oddaji vala 202 »Nedeljski gost«, Val 202 z dne 5. 7. 2009.

Fani Nolimal: Fleksibilni predmetnik - pot do večje avtonomije, strokovne odgovornosti in kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela: zbornik prispevkov, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 2008.

Robert Stradling: Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 2004.

Štefan Trojar: Sodobni pogledi na pouk zgodovine, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1993.

Zakon o Spremembah in dopolnitvah Zakona o OŠ (ZOSN-F), Ur. L. RS št. 102/2007.

JURIJ ŽAGAR

GIBLJIVE PODOBE – FILM PRI POUKU ZGODOVINE V GIMNAZIJAH

MOVING IMAGES – FILM IN HISTORY LESSONS IN GENERAL SECONDARY SCHOOLS

Izvleček

Učenci črpajo iz zakladnice gibljivih podob - filmov prikaze daljne preteklosti in žive podobe preteklega stoletja. Spoznavajo gibljivo sliko kot primarni in sekundarni vir ter se aktivno vključijo v analizo filmov. Predstavijo ali opišejo lahko krajše video ponazoritve zgodovine, pripravijo obširnejše referate ali posnamejo dokumentarni oz. igrani film. Vloga učitelja je vloga koordinatorja, tistega, ki sodeluje pri zasnovi ideje, njeni izpeljavi in vrednotenju, hkrati pa zna učencem pustiti veliko ustvarjalne svobode in originalnosti pri analizi filmov. Učitelji lahko v gimnazijah uporabijo pri pouku zgodovine različne vrste filmov, ki jih predstavljamo v tem prispevku.

Ključne besede: pouk zgodovine, gimnazija, filmska vzgoja, dokumentarni film, igrani film, domači film, propagandni film.

Abstract

The pupils gather from the treasury of moving images or films images of the distant past and living portraits of past centuries. They recognize film as a elementary and secondary source and actively get involved in the film analysis. They can present or describe brief video illustrations of history, prepare longer papers or record a documentary or feature film. The role of the teacher is that of a coordinator, one, who participates in the idea, its execution and evaluation, and at the same time knows how to give the pupils enough creative freedom and originality in analysing the film. Teachers in general secondary schools can use various types of films, which we present in the article.

Keywords: history lessons, general secondary school, film education, documentary, feature film, homemade film, propaganda film.

GIBLJIVE PODOBE – FILM PRI POUKU ZGODOVINE V GIMNAZIJAH[1]

Uvod

Zgodovinsko dogajanje je mogoče predstaviti z različnimi vrstami filmskega gradiva. Filmi lahko predstavijo celotna zgodovinska obdobja, posamezne dogodke ali zgodovinske osebnosti. Lahko pa vsebujejo vse to skupaj. Ljudje ponavadi najbolj verjamemo dokumentarnim filmom, posebej, če ti vsebujejo originalne filmske posnetke sočasnega dogajanja, posnete intervjuje z akterji dogajanja oziroma njihova osebna pričevanja. Tisti bolj pronicljivi v vsakem dokumentarcu vidijo ali pa vsaj iščejo sled propagandnega filma. Propaganda sicer potvarja zgodovinsko realnost, lepo pa odseva duh časa, v katerem je film nastal. Potem so tu drame, igrani filmi, ki znajo v gledalcu oživiti dogajanje. Dragocena izkušnja, ki pa je potrebna kritične presoje. Za raziskovanje lastne preteklosti oziroma družinskih zgodb so zelo primerni domači posnetki. V zadnjih desetletjih se jih je nabralo že veliko in so lahko dragocen vir za mladega raziskovalca.

Filmi vplivajo na to, kako se oblačimo ali oblikujemo pričeske, kako govorimo ali ravnamo, v kaj verjamemo ali o čem dvomimo in še na mnoge druge vidike našega življenja, obenem pa nam lahko nudijo tudi močna estetska doživetja, nas seznanjajo z različnimi kulturami in novimi načini razmišljanja.[2] Pri raziskovanju zgodovine lahko uporabimo različne filmske zvrsti: dokumentarni film, igrani film / drama in akcijski film, domači – družinski videoposnetki,[3] ki jih predstavljamo v nadaljevanju s poudarkom na propagandnem filmu z različnimi primeri uporabe gibljiv podob – filmov pri pouku zgodovine v gimnazijah.

Dokumentarni film

Dokumentarni film je izraz, ki se nanaša na filmsko zvrst, ki ima za cilj dokumentiranje stvarnosti.

Nad dokumentarnimi filmi so v preteklosti roko držale državne korporacije, ki so bdele nad ustvarjanjem in distribucijo. S pojavom televizije je dokumentarec prišel do slehernika in postal univerzalni jezik, s katerim je državna televizija ustvarjala sliko preteklosti, sedanjosti in napovedovala prihodnje dogajanje. Tehnologija je v zadnjih dvajsetih letih omogočila snemanje številnim avtorjem in s tem liberalizirala polje dokumentarnosti. Nekateri filmi so dosegli nesluten uspeh. Širjenje in reprodukcija gradiva ter kar se da kratek čas nastanka dajejo dokumentarnemu filmu pomembno vlogo tudi v prihodnosti. Pozitivni trend prinaša tudi negativno dejstvo, da postaja dokumentarni film vse bližji reklami in ceneni formi »reality TV«.

Pouk zgodovine lahko s pridom uporablja dokumentarne filme. Poleg zgodovinskih dejstev prinaša tudi možnost kritične prevetritve avtorjevega pogleda na obravnavano tematiko in s tem razvija družbenokritično mišljenje.

Npr. dokumentarni film o Darfurju je odlična izročnica za medpredmetno povezavo geografije, biologije, sociologije, filozofije. Pri zgodovini lahko raziskujemo zgodovino področja, vzroke za konflikte, kako so Evropejci stvar pomagali zakuhati, kako so še vedno poleg, eni s svojimi kapitalističnimi interesi, drugi, ker so zgroženi in bi radi pomagali.

---

1 Prispevek je vzet iz magistrske naloge: Žagar, Jurij: Metodične variante uporabe slikovnega gradiva pri pouku zgodovine v gimnazijah, Ljubljana 2011.

2 Bordwell, Thompson: Zgodovina filma I, Slovenska kinoteka, Ljubljana 2001, str. 12.

3 Prav pri domačih posnetkih, ki so dijakom dostopni v družinskem arhivu, razvijamo neslutene možnosti uporabe.

Igrani film / drama in akcijski film

Dokumentarec pokaže mozaik bitke pri Issu in jo podkrepi z besedo in glasbo. Igrani film jo oživi, pokaže Aleksandrov odločni obraz in beg Perzijcev. Zgodovinski film temelji na nekem zgodovinskem dogajanju ali dogodku ali biografiji neke znane osebe. Nekateri zgodovinski filmi sledijo zgodovinskim virom, medtem ko so drugi zasnovani na mitu.

Živost dogajanja uspešno fiksira zgodovinska dejstva, lahko pa tudi spretno potvarja zgodovino. Zgodovinska drama prepleta akcijo in emocionalnost, velikokrat gradi na črnobelem slikanju (dobri in slabi fantje). Naši so inteligentni in lepi, njihovi obratno in ponavadi jih je veliko več. Pozitivni liki obračunavajo s predsodki, revščino, kriminalom in praviloma zmagujejo.

»Seveda pa igrani film z zgodovinsko tematiko zahteva zgodovinsko predznanje in učiteljeva navodila za odčitavanje in postavljanje zgodovinskih dejstev tega filma v prostor in čas.«[4]

Odlomek filma je odlična motivacija. Igrani film lahko učitelj uporabi, da v življenje obudi zgodovinsko dogajanje, lahko ga uporabi kot sekundarni vir, ob katerem učenci spoznavajo novo učno snov. Kritično gledanje filmskega odlomka učencu oblikuje merila za vrednotenje, ločevanje med mitom in resnico. Igrani film je verodostojna rekonstrukcija ali pa namerno prevrednotenje zgodovinskih dejstev.

Domači – družinski videoposnetki

Medtem ko poznamo podobe življenj naših prednikov iz črnobelih fotografij in so zadnje generacije že kolorirane, je vedno več življenjskih dogodkov ovekovečenih na videoposnetkih. Gre lahko za nekajminutne ali veliko daljše izseke vsakdanjega življenja, ki so po določenem času koristen in zanimiv vir za proučevanje zgodovine vsakdana.

Učenci lahko opazujejo poroke staršev, podobe lastnega otroštva, spreminjanje sveta v domači hiši, dedkov avtomobil, hipijevsko zabavo, prvo tetino barbiko …

Z ogledom, intervjujem, brskanjem po literaturi in internetu nastanejo izvirni referati, ki lahko prerastejo v raziskovalne naloge. Predstavitev takšne naloge je nepopolna brez videoposnetkov, ki animirajo ostale učence in jih učijo praktičnih znanj in veščin.

Propagandni film

Propagandni film predstavlja posebno obliko filmskega izraza oziroma žanra, ki se od ostalih jasno razlikuje po tem, da je narejen za propagandne namene in se prikazuje ciljni publiki.[5] Seveda ne smemo pozabiti, da tudi ne–propagandni filmi prinašajo bolj ali manj viden ter bolj ali manj prikrit propagandni namen oziroma propagandni efekt.

V 20. stoletju je propagandni film nagovarjal množice v filmskih dvoranah v obliki t.i. filmskih obzornikov, ki so jih navadno zavrteli pred igranim filmom. Kot nov in zanimiv medij je film prekašal časopisno in radijsko propagando. Sledilo je obdobje televizije, ki je propagandni film prinesla v vsak dom. Propagandni film je lahko zasejal dvom, ojačal že prisotno ali pa dokončno potrdil in utrdil neko že znano dejstvo. Tako kot nam danes sporočajo, da živimo v permanentni nevarnosti atentatov, so v petdesetih in šestdesetih letih prejšnjega stoletja verjeli v skorajšnji začetek jedrske vojne in zle namene Rusov.

---

4 Weber, Tomaž: Statična in dinamična slika pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik VI. Številka 1, 1992, str. 47.

5 http://sr.wikipedia.org/sr-el/ (12. 4. 2010).

S pomočjo propagandnega filma lahko danes spregovorimo o pomembnih temah 20. stoletja, predvsem pa lažje razumemo indoktriniranost slehernika, ki je prišel v stik s takšnim filmom.

V šolski praksi uporabljamo npr. film Triumf volje režiserke Leni Riefenstahl kot primer propagandnega filma, ki pa seveda ni samo to. Enkratni posnetki narave in atletsko popolnih ljudi po eni strani nudijo estetski užitek, a hkrati vsebujejo slutnjo groze, ki je onemogočila naslednjo olimpiado. Leni so po vojni oprostili. Zato ker ni streljala, ali zaradi dvoumnosti, ki jo pušča vrhunski režiser? Kakšna dobra debata za uro zgodovine.

»Medijska pismenost pomeni tudi veščine in držo, ki učencem omogočajo postati dobri državljani in se zanimati za aktivno vključevanje v družbeno življenje.«[6]

Igrani film je v zgodovini ničkolikokrat bolj ali manj zavedno prestopal v svet propagande. Če je dokumentarec poročilo in ga takega lahko sprejmemo ali pa ne, ima igrani film moč zgodbe, moč pripovedi in čustveno energijo, ki gledalcu hitro zleze pod kožo. Ob predpostavki, da je film »dobro narejen«, da zna v določenem času in trenutku obdelati svojo propagandistično nalogo, lahko z njim dosežemo neslutene rezultate. Če danes kultni Rocky deluje nekolikanj obskurno, si lahko predstavljamo njegov potencial v času hladne vojne – človeški, a herojski Stalone proti brezčutnemu Lundgrenu.

Najbolj pogosto si je propaganda za svoj poligon vzela vojne filme in zgodovinske drame. Komponenta akcije se je krasno ujela z nekim patriotskim okvirjem in bolj ali manj konkretnim zgodovinskim dogajanjem.[7]

Ne moremo mimo zadnje ekranizacije Aleksandrovega mita. Mlad, z grško kulturo prežet svetlolasec z mečem, proti Jutrovem, nosi luč. Ali pa Leonidas, ki v filmu Tristo kljubuje temi in dekadentnim vzhodnjakom.

Igrani film tako dosega s prikrito propagando veliko večji učinek kot propagandni dokumentarec. Učitelj spodbuja dijaka h kritičnemu odnosu do prikazane medijske vsebine.

Kritična medijska pismenost pomeni, da znajo učenci učiti se iz medijev, se upirati medijski manipulaciji in uporabljati medijske vsebine na konstruktiven način. A ne le to. Pomeni tudi veščine, zaradi katerih postajajo dobri državljani in se bolj zanimajo za aktivno vključevanje v družbeno življenje.[8]

Učitelj ne samo lahko, ampak mora slediti tovrstni produkciji (nenazadnje to ni težko, saj ga na to stalno opozarjajo učenci) in učencem ponuditi kritični premislek. Še tako obskurna ekranizacija zgodovinskega dogajanja tako postane dragocen »vir« za pouk zgodovine in več, za kreriranje mlade, družbeno kritične osebnosti.

Primeri uporabe filma pri pouku zgodovine

»Glede filmske in medijske vzgoje naša šola še ni dobro umerila koraka s časom. Naši učenci in dijaki razumejo govorice in uporabljajo jezike, ki so marsikateremu njihovemu učitelju malo znani, če ne povsem tuji.«[9]

Projekt medijske vzgoje[10] ki ga v okviru posodobitve gimnazijskega programa zadnja leta vodi Zavod za šolstvo republike Slovenije, aktivnega učitelja - praktika hitro

6 Rutar Ilc, Zora: Opredelitev medijske vzgoje in medijske pismenosti v nekaterih dokumentih in teoretskih razpravah. V: Vzgoja in izobraževanje, Letnik XI, Številka 1, 2009, str. 47.

7 http://sr.wikipedia.org/sr-el/ (2. 3. 2010).

8 Kellner, Douglas: Novi mediji in nove pismenosti: rekonstrukcija vzgojno-izobraževalnega dela za novo tisočletje, V: Vzgoja in izobraževanje. Letnik XXXVIII. Številka 4, 2007, str. 25.

9 Pavlič Škerjanc, Katja: Medijska vzgoja si utira pot v gimnazije, Vzgoja in izobraževanje. Letnik XL. Številka 1, 2009, str. 42.

10 Rutar Ilc, Zora: Opredelitev medijske vzgoje in medijske pismenosti v nekaterih dokumentih in teoretskih razpravah Vzgoja in izobraževanje. Letnik XL. Številka 1, 2009, str. 39–64.

navduši, a kmalu ugotovi, da bo kljub prenovljenim učnim načrtom moral uporabiti veliko domišljije za izvedbo projektov uvajanja filmske kulture v slovenski kurikulum.[11]

Poleg interpretacije videnega, tako ustne kot pisne, bodo učenci vešči digitalne tehnike sami uporabljali gibljivke, sestavljali vizualna poročila, ali celo snemali kratke zgodovinske prispevke.

V nadaljevanju je predstavljenih pet primerov, ki smo jih praktično preizkusili pri pouku zgodovine na gimnaziji. Pri prezentaciji izvedenih tematskih učnih sklopov (za izpeljavo je potrebnih več pedagoških ur) je uporabljena shema in terminologija, po zgledu vodnika Poglej si z novimi očmi 2.[12]

Film kot zgodba

OSNOVNA TEHNIKA	»BRANJE FILMSKE ZGODBE«		
TEMA	Katerikoli zgodovinski film / dokumentarec		
	GLEJTE IN ZAPISUJTE		
AKTIVNOSTI	Kaj vidite	Zapišite	Predebatirajte
	- učenci se učijo brati vizualna sporočila	*- s pomočjo filma sestavijo zgodbo / scenarij*	
UČNI CILJI	- učijo se študijskega branja vizualnega gradiva - spoznajo pomen naracije v filmu in njene specifike - primerjajo filmsko resnico filma s snovjo v učbeniku		

Gre za enostavno nalogo, ki pa dijake navaja k aktivnemu branju vizualnih sporočil. Dijaki si filmsko zgodbo zapisujejo (miselni vzorec ...). Zapisano nato predstavijo sošolcem. Primerjave pokažejo, da zapisi niso identični in da ljudje zelo različno razumemo bistvo.

V debati razpravljajo o videnem odlomku, o njegovem sporočilu, zgodovinski vrednosti in verodostojnosti.

Zamrznjen posnetek

OSNOVNA TEHNIKA	ZAMRZNJENI POSNETEK		
TEMA	Kateri koli zgodovinski film / dokumentarec		
	GLEJTE - USTAVITE IN POGLEJTE		
AKTIVNOSTI	Kaj vidite	Spremljajte gibanje kamere	Osvetlitev
OSNOVNA TEHNIKA	ZAMRZNJENI POSNETEK		
	PREMIŠLJENOST ODLOČITEV (režiser, scenarist ...)		

11 Knjigi iz zbirke Poglej si z novimi očmi, ki sta izšli pri založbi Umco in Slovenski kinoteki, poimenovani Vodnika za poučevanje filma, sta namenjeni vzgojiteljem, učiteljem in staršem. Ne samo da dajeta dobro teoretično osnovo, praktične nasvete in predloge za izvedbo pouka, temveč angažiranega posameznika usmerjata k nadaljnjemu izobraževanju s pomočjo dodatne tuje literature, predvsem spletnih linkov.

12 Poglej si z novimi očmi!2, UMco, Ljubljana 2006.

	- učenci se seznanijo z govorico filma / učijo se brati vizualna sporočila	*- učenci spoznavajo tehnologijo snemanja in njene efekte*
	Zamrznjen posnetek primerjajo z drugim virom o istem dogodku (pisnim, materialnim) in primerjajo sporočilnost.	
UČNI CILJI	- spoznavajo, da ima vsak element filmskega gradiva svoj pomen - primerjajo jezik filma z ostalimi viri in njegove neslutene možnosti manipulacije - učijo se študijskega branja vizualnega gradiva	

Za izpeljavo potrebujemo dve šolski uri in nekaj minut domače aktivnosti. Prvo šolsko uro se dijaki seznanijo s potekom in cilji poizkusa in nato izvedemo tehniko zamrznjenega posnetka. Doma dijaki ob vnaprej pripravljenih primerih iz zgodovine 20. stoletja s starši odgovorijo na anketo. Drugo uro namenimo obdelavi podatkov in razgovoru o rezultatih.

Tehnika zamrznjenega posnetka učenca opozarja, da poglobljeno gleda in analizira filmsko gradivo. Ob pozornem študiju vizualno sporočilo primerja s pisnim ali drugim virom o istem dogodku, osebi in primerja njegove specifike, sporočilno moč. S kratko anketo razišče, kako dobro ljudje poznajo zgodovinski dogodek ter vir, kjer so informacije našli.

Filmska projekcija brez uvoda in končne analize pušča mladega gledalca v svetu, ki ga sam še ne more popolnoma razumeti, ravno tako pa dober filmsko podkovani pedagog odpira nove poti razmišljanja in spodbuja učenca k nadaljnjemu iskanju v svetu gibljivih slik. »Izkušnja uči, da se otroci šele tedaj resnično obogatijo z vrednostmi filma, ko so se o njem porazgovorili s svojim vzgojiteljem. Sami namreč še niso zmožni razumeti ali posplošiti tega, kar so videli na ekranu.«[13]

Ulovi kader

OSNOVNA TEHNIKA	ULOVI KADER		
TEMA	ATENSKA DEMOKRACIJA (1. letnik)		
	Šolski video – Atenska demokracija (23 min)[14]		
AKTIVNOSTI	Označite spremembo prizora	Označite spremembo prizorišča	Označite spremembo zvoka
	- učenci ob gledanju filma sistematično opazujejo in zapisujejo videno	*- učenci opazujejo in zaznavajo spremembe prizorišča*	*- učenci sledijo uporabi zvočnih efektov*
UČNI CILJI	- spoznajo, da so filmska gradiva sestavljena iz številnih virov - odkrivajo elemente filmskega gradiva - ugotavljajo, da ima svoj pomen – potencialno vrednost podatka - vrednotijo podatek / vsak podatek = zgodovinski vir?		

13 Koblewska Wroblowa, Janina: Otrok in film, prosvetni servis, Ljubljana, 1964, str. 141–142.

14 Naslov: ATENSKA demokracija (Videoposnetek), zbirka Šolski video, 1 videokaseta (16 min). Prevedla Polona – Hribar, Založba Jack, Ljubljana 1992.

Navidez enostavna naloga dijake pripravi k sistematično-analitičnemu spremljanju filma. Učenci opazujejo, kako se izmenjujejo posnetki atenske akropole s posnetki Washingtona, Perikleju sledi Jefferson, v ozadju se sliši ameriška himna. Šolski video ima očitno komponento glorificiranja ameriške demokracije. Ob konkretnem primeru se razvije debata, v kateri učenci navajajo podobne primere, ki jih lahko vidijo v vsakdanji produkciji. Ugotavljajo, kako kontekst lahko poneveri sicer kredibilen zgodovinski vir.

Za izvedbo naloge potrebujemo eno šolsko uro. Lahko jo razširimo z domačim delom, za katerega predlagamo kratko esejistično razmišljanje o vrednosti filma kot zgodovinskega vira, ki je lahko iztočnica za še eno šolsko uro, kjer strnemo odmeve in jih kvalitetno predebatiramo.

Zvok in podoba

<table>
<tr><td>OSNOVNA TEHNIKA</td><td colspan="3">ZVOK IN PODOBA</td></tr>
<tr><td>TEMA</td><td colspan="3">ODLOMEK IZ FILMA »300«[15]</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">Preučevanje učinka glasbe in zvočnih efektov in odnosa slišanega in videnega v igranem ali dokumentarnem filmu</td></tr>
<tr><td>AKTIVNOSTI</td><td>Prikaz podobe (slika, film)</td><td>Prikaz zvočne podlage (zvočni efekti, glasba)</td><td>Prikaz sočasnega delovanja podobe in zvoka</td></tr>
<tr><td>UČNI CILJI</td><td colspan="3">- spoznati vlogo in pomen podobe in zvoke ter njune korelacije
- uvideti vpliv obeh na predstavitev zgodovinskega dogajanja in zgodovinskih likov
- z raziskovanjem prikazati vpliv korelacije podobe in zvoka na ustvarjanje zgodovinskih podob</td></tr>
<tr><td colspan="4">NALOGA</td></tr>
<tr><td>- ogled filmskega odlomka brez tona</td><td colspan="2">- poslušanje tona brez ogleda odlomka</td><td>- ogled popolnega odlomka</td></tr>
<tr><td colspan="4">- analiza videnega in slišanega
- sinteza zaključkov v obliki kratkega pisnega poročila</td></tr>
</table>

Izberemo dva odlomka. Najprej preberemo vsebino obeh odlomkov. Prvega si najprej ogledamo brez zvoka, pri drugemu poslušamo le zvok. Nato nalogo ponovimo v obratni različici. Pri poslušanju prvega odlomka učenci k slišanemu v mislih dodajajo sliko. Pri drugem, k videnemu zvok. Na koncu zavrtimo oba odlomka v celoti.

Ugotavljamo, da lažje dodajamo glasbo k videnemu in da je obratno težje. V zadnjem koraku primerjamo zgodovinsko vrednost videnega z zgodovinskim zapisom v učbeniku. Ugotavljamo, da se odlomka vsebinsko v glavnem pokrivata z učbenikovo zgodbo. Specifičen filmski jezik in rekonstrukcijo dogajanja, ki dramatizirata sicer dokaj skopa zgodovinska dejstva, moramo jemati z rezervo.

Naloga potrjuje naša pričakovanja o pomenu sinergije dražljajev in izjemnega vpliva vizualno – glasovnih sporočil, ki nam jih ponujajo sodobni mediji.

15 www.youtube.com/watch?v=wDiUG52ZyHQ (12. 6. 2010).

Pri takšni obliki dela seveda ne gre samo za apatično gledanje odlomka, do česar bi prišlo ob neaktivnem ponavljanju ali dlje časa trajajočemu gledanju filmov, ampak aktivno predpripravo in ravno tako pomembno analizo videnega.

Sestavimo zgodovinski film

<table>
<tr><td>OSNOVNA TEHNIKA</td><td colspan="4">GENERIČNI PREVOD</td></tr>
<tr><td>TEMA</td><td colspan="4" rowspan="2">PISANJE SCENARIJA IN SNEMANJE FILMA</td></tr>
<tr><td></td></tr>
<tr><td>AKTIVNOSTI</td><td>IZBOR TEME</td><td>ZBIRANJE VIROV</td><td>PISANJE SCENARIJA</td><td>SNEMANJE FILMA</td></tr>
<tr><td>UČNI CILJI</td><td colspan="4">– spoznati in izpeljati postopek nastajanja dokumentarnega ali igranega filma z zgodovinsko vsebino
– zavedanje vloge izbora teme, virov, scenarija in režije na vsebino, predvsem pa sporočilnost filma
– odkrivati moč sporočila (povedanega in zamolčanega)
– seznaniti se z oblikami cenzure in nadzora pri upodobitvah dogodkov</td></tr>
<tr><td colspan="5">NALOGE</td></tr>
<tr><td colspan="2">a) FIKTIVNO SNEMANJE FILMA</td><td colspan="2">b) SNEMANJE FILMA</td><td>c) SNEMANJE RAZLIČIC FILMA NA ISTO TEMO</td></tr>
<tr><td colspan="5">FIKTIVNO SNEMANJE FILMA

Ob domnevi, da nimamo materialnih in tehničnih možnosti in tradicionalni šolski časovni stiski, lahko film sestavimo v pisni obliki (scenarij), ki jo lahko deloma nadgradimo z vizualizacijo (slike, risbe) in na koncu predstavimo.
Dijaki lahko izvedejo nalogo individualno, v dvojicah ali večjih skupinah.

SNEMANJE FILMA

Če se odločimo, da bomo posneli film, moramo spoznati korake, ki vodijo od ideje do realizacije in predstavitve filma. Tu si učitelj lahko pomaga z literaturo ali pa k določenim etapam dela povabi strokovnjake.

POTEK DELA:

IZBOR TEME – izbor teme je vezan na zgodovinsko snov, ki jo obravnavamo. Dijaki lahko izberejo širšo temo ali pa specifično, ožjo temo ali problem. Izbor izvedejo skupaj z učiteljem. Pri izboru teme morajo že razmisliti o možnostih, ki jih ta ponuja (viri, scenarij, snemanje).
ZBIRANJE GRADIVA – Dijaki zbirajo različne vire: pisne vire (tiskovine), slikovne vire, ustne vire (zapis povedanega ali še boljše avdiovideo posnetek intervjuja).
PISANJE SCENARIJA – Na podlagi virov sestavijo grob osnutek filma in se odločijo za žanr filma. Nato sledi pisanje scenarija, ki poleg zgodbe predvidi tudi snemalne faze, potrebno tehnologijo in ljudi. Seveda lahko dijak vse faze izvede tudi sam.
SNEMANJE FILMA – Ker gre večinoma za dokumentarne filme, avtor že v predpripravi posname veliko materiala, tako da mu v zaključni fazi ostane snemanje povezovalnega teksta.</td></tr>
</table>

Dijak lahko posname film z osebno kamero, za kratke filme pa zadostuje tudi telefonski aparat z vgrajeno kamero. Dolžina filma je lahko zelo različna. Od nekaj sekundnih sporočil, do večminutnih filmov.
MONTAŽA – Sestavljanje posnetega danes močno olajšajo računalniki. Če imamo na šoli strokovnjaka, lahko temu opravilu posvetimo več časa, kar je odlična naložba za prihodnost.
PREDSTAVITEV – DIJAK PRIKAŽE FILM. To lahko izvedemo v okviru pouka, lahko pa priredimo Dan zgodovinskega filma, predstavitev v okviru šole ali širše. Dijak lahko izdela plakat, ki vabi na ogled filma. Projekciji mora nujno slediti razgovor z avtorjem.

SNEMANJE RAZLIČIC FILMA NA ISTO TEMO

Zanimiva naloga, ki ima za cilj pokazati več možnih upodobitev istega dogodka ali osebe.
Delo lahko poteka na več načinov. Najprej lahko izberemo ljudi, ki bodo, ne da bi imeli medsebojni stik, snemali film na isto temo. Primerjamo etape in rezultat. Ob tem spoznavamo, kako lahko osebni pogled ali namen različno predstavi določeno zgodovinsko dogajanje.

Če strnemo, je snemanje filma lahko velik izziv tako za dijake kot za učitelja. Začnemo z možgansko nevihto in iščemo možne teme oziroma naslove bodočih filmov. Sledi debata o tehničnih zmožnostih, kjer učenci poleg kamer omenjajo tudi digitalne fotoaparate in zmogljivejše mobilne telefone. Čez teden dni preberemo prve scenarije in po štirinajstih dnevih dijaki začnejo s snemanjem. Kratki igrani in dokumentarni filmi so končni produkt skupnega dela.

Zaključek

Dejstva, da je življenje mladih prežeto z gibljivo sliko, ne moremo spregledati, prav tako je jasno, da na ta način učenec sprejme veliko vedenj in znanj in da temu namenja več časa kot šolskemu učenju in nenazadnje tudi veliko bolj uživa. Filmske in televizijske različice literarnih besedil in zgodovinskih dogodkov spodbujajo k nadaljnjemu branju in raziskovanju.[16] Medijska pismenost je pogoj za učečega se šolarja in do medijske družbe kritičnega posameznika.

Prav tako ne gre zanemariti socializacijske vloge filma. Šola mora vztrajati, da si učenci skupaj pogledajo neko medijsko vsebino. Saj ko se luč prižge, poteka nepogrešljivi del izmenjave mnenj in prvih zaključkov. Temu mora slediti obravnava v razredu, ne smemo pa pozabiti na nujno predpripravo h gledanju. K obravnavi filma lahko pristopa učitelj z različnih vidikov. Veže ga na predmetno materijo, določeno učno temo, se nanj samo nasloni, ko spoznava novo učno snov, utrjuje, ponavlja. Ob filmu govori o etiki, kulturi, vrednotah – ustvarja javno mnenje in ruši stereotipe.

Viri in literatura

Bordwell, Thompson: Zgodovina filma I, Slovenska kinoteka, Ljubljana 2001.
http://sr.wikipedia.org/sr-el/ (12. 4. 2010).
Kellner, Douglas: Novi mediji in nove pismenosti: rekonstrukcija vzgojno-izobraževalnega dela za novo tisočletje, V: Vzgoja in izobraževanje, Letnik XXXVIII. Številka 4, 2007, str. 12–28.

16 Poglej si z novimi očmi!2, UMco, Ljubljana 2006, str. 11.

Koblewska Wroblowa, Janina: Otrok in film, prosvetni servis, Ljubljana 1964.
Pavlič Škerjanc, Katja: Medijska vzgoja si utira pot v gimnazije, Vzgoja in izobraževanje. Letnik XL. Številka 1, 2009, str. 42–44.
Poglej si z novimi očmi!2, UMco, Ljubljana 2006.
Rutar Ilc, Zora: Opredelitev medijske vzgoje in medijske pismenosti v nekaterih dokumentih in teoretskih razpravah, Vzgoja in izobraževanje. Letnik XL. Številka 1, 2009, str. 39–64.
Weber, Tomaž: Statična in dinamična slika pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik VI. Številka 1, 1992, str. 38–48.
www.youtube.com/watch?v=wDiUG52ZyHQ (12. 6. 2010).
Žagar, Jurij: Metodične variante uporabe slikovnega gradiva pri pouku zgodovine v gimnazijah, Ljubljana 2011.

ANDREJA POLANŠEK

IGRA VLOG PRI POUKU ZGODOVINE
ROLE PLAY IN HISTORY LESSONS

Izvleček

Metoda igre vlog pri pouku zgodovine predstavlja poenostavljeno rekonstrukcijo določenega zgodovinskega dogodka oziroma procesa ali pa zgolj oživitev zgodovinskih okoliščin. V igri so dogodki zgoščeni, skoncentrirani, število dejavnih udeležencev je omenjeno na nekatere ključne like, ki so poenostavljeni. Iz preteklosti so izbrane le tiste prvine in dejavniki, ki so bistveni za doseganje učnih ciljev. Identifikacija, ki nastaja ob vživljanju v vnaprej določeno in opredeljeno vlogo, se odvija predvsem na ravni komponente časa in družbe. Metoda je primerna za prikaz prelomnih dogodkov zgodovine, procesov odločanja in sprejemanja sklepov ter tudi za prikaz vsakdanjega življenja. Namenska in sistematična uporaba metode, z jasno opredeljenimi cilji vodi do boljšega znanja učencev, tako na področju pomnjenja podatkov, kot pri razumevanju snovi, pa tudi pri višjih miselnih procesih.

Ključne besede: pouk zgodovine, učne metode, izkustveno učenje, igra vlog.

Abstract

The method of role play in history lessons presents a simplified reconstruction of a certain historical event or process or the mere re-enactment of historical circumstances. The events in the play are condensed, concentrated; the number of active participants is limited only to key characters, which are simplified. Only those characteristics and factors are selected from the past, which crucially impact the achievement of teaching goals. Identification, which emerges in acting out a determined role, takes place predominantly on the level of the time component and society. The method is appropriate to display key historical events, decision-making processes, as well as displaying everyday life in history. The purpose and systematic use of the method with clearly defined goals leads to a better knowledge of pupils both in the area of memorizing data as in understanding the content and higher thought processes.

Keywords: history lessons, teaching methods, experiential learning, role play.

IGRA VLOG PRI POUKU ZGODOVINE[1]

Uvod

Vsi, ki se ukvarjamo z vzgojo in izobraževanjem, se pogosto sprašujemo, kako naj izboljšamo svoje delo z učenci, kako naj jih pripeljemo do boljšega znanja in kako naj jih usposobimo za reševanje problemov. Sprašujemo se, na kakšen način naj poučujemo, da bo znanje, ki ga bodo učenci pridobili, dober temelj za njihovo nadaljnje izobraževanje. S kakšnimi učnimi oblikami in metodami torej lahko vzpodbujamo učenčev razvoj?

Enega od odgovorov na vsa ta vprašanja nam ponuja metoda igre vlog. Metoda na področju poučevanja zgodovine ni novost, vendar pa predvsem pri izvedbi tovrstnega učenja prihaja do nepravilnosti. Pogosto se namreč preveč pozornosti namenja fazi izvedbe, premalo pa fazam analize, abstraktne konceptualizacije in načrtovanja aktivnosti. Metoda se vse preveč uporablja le za razbijanje monotonije frontalnega pouka z razlago in za večjo motivacijo učencev, premalo pa za načrtno pridobivanje določenih znanj in razvijanje določenih spretnosti. Zato je namen pričujočega članka podrobneje predstaviti omenjeno metodo, vse njene faze ter kdaj, kje in zakaj jo uporabiti.

Kaj je metoda igre vlog

Metoda igre vlog je ena izmed osrednjih metod izkustvenega učenja, katerega osnovna značilnost je, da znanje nastaja s transformacijo izkušnje. Bistveni elementi metode so konkretna izkušnja, razmišljujoče opazovanje, abstraktna konceptualizacija in načrtovanje novih aktivnosti.

V okviru pouka zgodovine metodo igre vlog lahko definiramo kot poenostavljeno rekonstrukcijo določenega zgodovinskega dogodka oziroma procesa ali pa zgolj kot oživitev zgodovinskih okoliščin. V igri so dogodki zgoščeni, skoncentrirani, število dejavnih udeležencev je omenjeno na nekatere ključne like, ki so poenostavljeni. Iz preteklosti so izbrane le tiste prvine in dejavniki, ki so bistveni za doseganje učnih ciljev. Identifikacija, ki nastaja ob vživljanju v vnaprej določeno in opredeljeno vlogo, se odvija predvsem na ravni komponente časa in družbe.[2]

Pri katerih zgodovinskih temah uporabiti igro vlog

Na splošno je metoda primerna za obdelavo prelomnih trenutkov zgodovine; za situacije, kjer so se v preteklosti soočali s konflikti, kjer so se reševali problemi in sprejemale odločitve. To so trenutki zgodovine, kjer je nek proces ali problem prišel do vrhunca.[3] Na primer priprave na hrvaško-slovenski kmečki upor 1573, dunajski kongres 1814–15, slovenski kmet, ki konec 19. stoletja stoji pred odločitvijo, ali se izseliti v ZDA ipd.

Procese in družbene sisteme, na primer fevdalizem in rimsko družbo, ali pa dolgoročne probleme oziroma napetosti, kot je na primer odnos med zemljiškim gospodom in podložnikom, pa moramo za predstavitev skozi dramatizacijo skoncentrirati na en sam akuten in nazoren problem.[4] Na primer položaj kmeta v srednjem veku prikažemo z momentom, ko zemljiškemu gospodu prinaša dajatve. Skozi ta prizor lahko obravnavamo odnos med zemljiškim gospodom in podložnikom, dajatve pa so lahko tudi priložnost, da

1 Vzeto iz: Polanšek, A. (2007). Igra vlog pri zgodovini v osnovni šoli: magistrsko delo. Ljubljana.
2 Kriteriji so delno povzeti po Rohlfes, str. 299 in Stradling, str. 129–133.
3 Rohlfes, str. 301.
4 Prav tam.

spoznamo srednjeveško kmetijstvo. Umetnost uprizarjanja takih vsebin je v tem, da se na enem nazornem primeru pokaže celoten odnos oziroma da se iz posameznega primera vidi celotna situacija. Zato je pomembno, da izberemo vzorčno dogajanje, ki bo zajelo tudi čim več učnih ciljev.

Tako z metodo igre vlog uresničujemo vzorčni sistem pouka zgodovine. Med prvimi je tak način pouka zgodovine zagovarjal Barthel. Trdil je, da je »le na tak način mogoče obvladati enciklopedizem.«[5]

Suter in Rohlefes sta pri načelu eksemplaričnosti opredelila kategorijo 'modela – vzorca'. Tako imenovani modeli ali vzorci naj bi predstavljali poenostavljene sheme zgodovinskih družbenih struktur. Ti strukturni modeli niso odsev resničnosti, ampak je v njih »poudarjena didaktična interpretacija.«[6] Tak primer je lahko model srednjeveške cehovske organizacije ali prej predstavljen primer prikaza fevdalnega odnosa.

Druga kategorija eksemplaričnosti pa je kategorija 'reprezentančnosti'. Reprezentant je »oseba ali zgodovinski pojav, ki predstavlja širše pojave, procese ali celo obdobja.«[7] Na primer Marija Terezija kot primer razsvetljenega absolutista ali pa vseslovenski kmečki upor leta 1515 kot primer tipičnega kmečkega upora v slovenskih deželah.

Didaktiki, ki so pristaši pozitivistične enkratnosti in neponovljivosti zgodovinskega dogajanja, eksemplarno načelo zavračajo. Vendar pa menim, da sta vzorčni sistem in z njim pogojno povezana igra vlog na stopnji osnovnošolskega izobraževanja nujna kljub delnemu posploševanju in poenostavljanju zgodovinske resnice.

Metodo je smiselno uporabiti pri ključnih temah poglavij. Taki temi posvetimo nekaj več časa in jo obravnavamo skozi igro vlog in to na začetku določenega obdobja. Nato pa se pri nadaljnjem poučevanju vračamo k izhodiščni temi. Povedano zelo dobro ponazarja že tolikokrat uprizorjena versajska mirovna konferenca. Gre za prvo temo poglavja Svet med obema vojnama, ki je ključna vsebina za nadaljnje razumevanje medvojne zgodovine. Dobro poznavanje tega dogodka nadalje omogoča razumevanje vsebin kot so vzpon nacizma v Nemčiji, svetovna gospodarska kriza ter napadalnost fašizma, pri slovenski zgodovini pa se nanjo lahko navežemo pri temah, ki obravnavajo reševanje meja (rapallske pogodbe in koroškega plebiscita ...).

Podoben sistem poučevanja zagovarja tudi angleški praktik Wrenn, ki pravi, da naj učitelj namesto klasičnega sistema »tema za temo« skozi celotno obdobje, raje pozorno izbere ključno vsebino, katero obdela z igro vlog in ji posveti nekoliko več časa. Nadalje lahko sledeče teme obravnava frontalno z razlago in jih navezuje na osrednjo temo, obdelano z igro vlog. Tema mora biti zato pozorno izbrana, tako da predstavlja čim več problemov oziroma vidikov obdobja.[8]

Če povzamemo, se metoda igre vlog tako osredotoča predvsem na:

- *zgodovinske krize ali poglavitne prelomnice zgodovini.* To so situacije, kjer se politični, vojaški ali cerkveni voditelji soočajo s težkimi odločitvami, od katerih bi imela vsaka lahko tudi nezaželene posledice. Take »ali – ali« situacije so zelo ustrezne za dramatizacijo tudi zato, ker od učencev zahtevajo razmislek o vseh možnih posledicah odločitve. Da se lahko opredelijo za določeno stran, morajo snov zelo dobro razumeti in prodreti v logiko argumentov obeh strani.
  Na primer karantanski knez Borut se odloča, ali naj v boju proti Obrom sprejme vojaško pomoč Bavarcev, s tem pa tudi njihovo politično nadvlado.

5 Trojar, str. 78.
6 Prav tam.
7 Prav tam.
8 Wrenn, str. 44–48.

- *procese odločanja,* ki znova ustvarijo okoliščine, v katerih so ljudje sprejemali odločitve, ki so imele takojšnje in dolgoročne posledice. To so predvsem *diplomatske konference.*[9] Te teme so za učence pogosto suhoparne, dolgočasne, hkrati pa precej zahtevne in ključne za razumevanje nadaljnjih dogodkov. Po taki poti si učenci lažje zapomnijo sprejete sklepe, hkrati pa skozi dramatizacijo dobijo zelo dober vpogled v mednarodne odnose.
  Na primer Dunajski kongres 1814–15, mirovna konferenca v Versaillesu leta 1919 ali konferenca na Jalti leta 1945.
- *ponazoritve delovanja političnih sistemov.* Metoda igre vlog in sorodna metoda simulacije sta zelo primerni za ponazoritve delovanja različnih političnih sistemov v zgodovini. Ponazoritve so seveda zelo poenostavljene in reducirane zgolj na tipične vloge in naloge posameznih organov.
  Na primer glasovanje v atenski ljudski skupščini, delovanje rimskega senata s poudarkom na vlogi ljudskega tribuna, sestava generalnih stanov v Franciji ob njihovem sklicu 5. maja 1789.
- *analize in preiskave.*[10] V to kategorijo sodijo dramatizacije preiskav pa tudi sojenj.
  Na primer zaslišanje Gavrila Principa.[11]
- *vsakdanje življenje.* Metoda lahko zelo dobro prikaže življenje posameznih družbenih slojev v zgodovini, kjer skozi določen moment oziroma vzorec lahko prikažemo tako družben sistem, tedanje vrednote, stanje tehnološkega razvoja ipd.
  Na primer življenje meščanov v obdobju med obema vojnama v 20. stoletju ali življenje delavcev v 19. stoletju.

Scenarij

Priprava scenarija je ključno in zahtevno opravilo. Sicer v literaturi obstaja že nekaj pripravljenih scenarijev tako za osnovno in srednjo šolo, vendar pa po izkušnjah večina učiteljev pripravlja svoje lastne scenarije. Tudi v primeru, da se poslužijo že pripravljenega scenarija, le-tega prilagodijo zahtevam učnega načrta, pa tudi lastnemu stilu poučevanja.

Prvo vprašanje, ki se postavi učitelju, ki razvija lasten scenarij za igro vlog je, ali se osredotočiti na resnični dogodek ali pa si na temelju več podobnih dogodkov izmisliti fiktivnega, vendar kljub temu zelo realističnega. Kot pravi britanski zgodovinar Stradling, »do določene mere določa odgovor na to vprašanje tudi sama tema. Vendar pa včasih izbira resničnega dogodka zahteva zelo veliko predhodnega raziskovanja, poleg tega pa se lahko pokaže, da je konkreten primer preveč specifičen in ne obsega vseh dejavnikov, ki bi jih bilo treba upoštevati, če bi hoteli, da se pozneje razvije razprava in učenci dogajanje res razumejo.«[12] Na primer igranje vlog, ki temelji na življenju določene družine v času med drugo svetovno vojno, je hitro lahko preveč restriktivno, če ne obsega vseh vprašanj, na katera želi učitelj usmeriti pozornost, ko obravnava to temo. Tako si je bolje izmisliti fiktivne dogodke oziroma situacije in ljudi, ki so lahko prepričljivi, če tudi niso resnični.

Zgodovinski dogodek oziroma situacija mora vsebovati tri pomembne elemente:

- like oziroma vloge,
- čas in prostor dogajanja ter
- problem, žarišče ali zaplet.[13]

---

9 Stradling, str. 129.
10 Prav tam, str. 130.
11 Primer je povzet po Trškan. Gl. Trškan, 2004, str. 43.
12 Stradling, str. 138.
13 Fines, str. 195.

Število likov v scenariju naj bo omejeno na nekatere ključne like v zgodovinskem dogajanju. Če ponazorim s primerom Versajske mirovne konference, to pomeni, da je v scenarij vključenih le pet do šest predstavnikov najpomembnejših držav, kljub množici politikov in diplomatov, ki so se udeležili sestanka.

Pri posamezni vlogi, naj gre to za znano zgodovinsko osebnost ali zgolj anonimnega predstavnika družbenega sloja, ni potrebno, da gre za utelešenje celovite osebnosti z vsemi njenimi številnimi značajskimi in vedenjskimi potezami, ampak naj se le-te zreducirajo samo na določene poteze – lastnosti njenega značaja, ki so ključnega pomena za razumevanje vsebine. Na primer Clemenceau na pariški mirovni konferenci je predstavljen le kot državnik – zastopnik Francije, ostale njegove vloge v življenju niso pomembne. Niti ni potrebno, da vloga predstavlja fizične in osebnostne lastnosti posameznika, razen če so le-te bistveno vplivale na potek zgodovinskih dogodkov. Brez take redukcije bi bila rekonstrukcija čisto pretiravanje. Upodobljeni liki v igri nimajo individualnih, ampak kolektivne lastnosti. Ne zastopajo samo sebe, ampak predstavljajo določen družbeni sloj ali pa določeno stranko, poklic, narod. Zato govorijo in delujejo izključno v skladu z vlogo določenega predstavnika.[14]

Nadalje mora scenarij vsebovati nek dogodek, problem oziroma zaplet. Lahko je to le srečanje dveh predstavnikov družbenega sloja, ki razpravljata o svojem položaju, lahko pa gre za pravo dramsko zgodbo. V primeru slednjega je tako scenarij zelo podoben dramskemu besedilu za gledališko igro in vsebuje faze značilnega dramskega zapleta, ki obsegajo zasnovo, zaplet, vrh, razplet in razsnovo. Takega načina dela se učitelj poslužuje predvsem v primerih, ko je cilj igre vlog učencem pojasniti potek določenih zgodovinskih dogodkov.

Naj bo igra vlog prava gledališka predstava ali zgolj improvizacija, je zelo dobro, da se izvedba ne začne takoj z dialogom, temveč z uvodnim besedilom, ki ga prebere učenec – pripovedovalec. Tako uvodno besedilo dogajanje umesti v čas in prostor. Zaradi boljšega vživljanja gledalcev in igralcev, pa tudi zaradi pomanjkanja rekvizitov naj uvodno besedilo vsebuje tudi čim bolj slikovite opise okoliščin, kraja dogajanja ipd.

Zgodovinski dogodki ali procesi so v scenariju poenostavljeni, zgoščeni in skrajšani. Iz njih izberemo le tiste ključne podatke oziroma dogajanja, ki so bistveni za doseganje učnih ciljev.

Zaradi take redukcije, skrajševanja in poenostavlja dogodkov zato pogosto pride do zgodovinskih nepravilnosti in pomanjkljivosti. Če pa scenarij napišejo učenci oziroma če scenarij ni točno določen in učenci improvizirajo, pride pogosto še do posameznih napačnih zgodovinskih dejstev in anahronizmov. S slednjimi mislimo na tveganje, da učenci preteklost modernizirajo ali z drugimi besedami, predpostavljajo, da bi se ljudje v preteklosti na okoliščine odzvali enako, kot bi se danes.

Izvedba igre vlog

Metoda igre vlog sodi med metode izkustvenega učenja, katerega osnovna značilnost je, da se znanje ustvarja skozi transformacijo izkušnje.[15] Pri tovrstnem učenju gre za nenehen preplet štirih aktivnosti: izkustva, refleksije, abstraktne konceptualizacije in aktivnega eksperimentiranja. Učenje iz izkušenj je po Davidu Kolbu, enemu glavnih teoretikov tovrstnega učenja, najbolj učinkovito, kadar se vse štiri faze povezujejo v cikličen proces.[16]

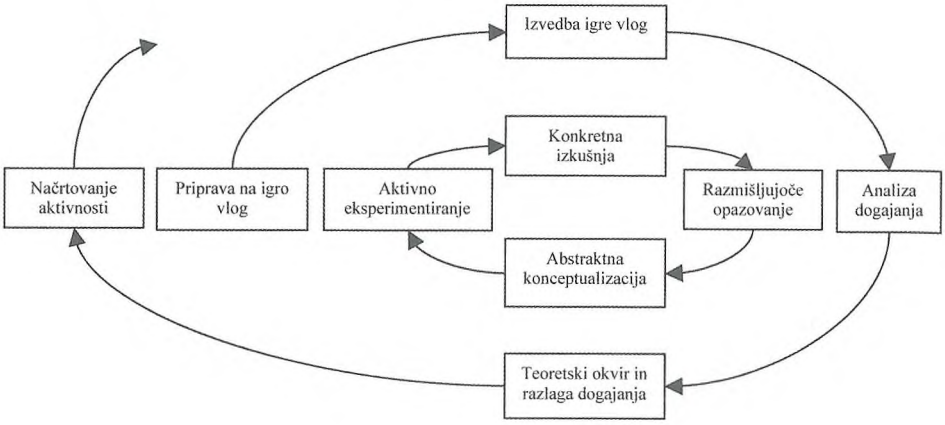
---

14 Rohlfes, str. 301.

15 Igra vlog in simulacija kot učna metoda, str. 13.

16 Prav tam.

Slika: Igra vlog v kontekstu Kolbovega kroga izkustvenega učenja.[17]



Pri pouku zgodovine faze izkustvenega učenja lahko operacionaliziramo na sledeče načine.

Konkretna izkušnja:

Učenec prevzame vlogo v metodi igre vlog, ki jo je v razredu organiziral učitelj z namenom, da bi preko tega procesa razjasnil določeno zgodovinsko situacijo ali problem.

V igri vlog Koroški plebiscit leta 1920 prevzame vlogo slovenskega kmeta, ki bo glasoval za Avstrijo. Poudarek vloge je na dilemi, kako glasovati in nato na argumentih, ki so ga prepričali, da bo svoj glas dal Avstriji.

Razmišljujoče opazovanje:

Učenec izkušnjo, ki jo je doživel v vlogi, analizira, o njej s pomočjo učiteljevih vprašanj usmerjeno razmišlja, analizira potencialne vplive ter lastno doživljanje in ravnanje. Lahko identificira posledice.[18] Primerja svojo izkušnjo z izkušnjami ostalih igralcev.

Učenec analizira svoje občutke, ki jih je doživel v vlogi koroškega kmeta. Opiše svojo razpetost med narodno zavestjo na eni in pragmatizmom na drugi strani. Ugotovi, da odločitev ni bila lahka in da je zahtevala razmislek. Razmišlja tudi o vplivu propagande na svoj lik in o posledicah, ki jih je prinesla njegova odločitev. Posluša tudi poročanja sošolcev, ki so prevzeli vlogo likov, kateri so se odločili za Kraljevino Srbov, Hrvatov in Slovencev.

Abstraktna konceptualizacija:

V tej fazi učenec izvaja generalizacije in oblikuje nove pojme, raziskuje svoje laične pojme in jih sooča z znanstvenimi. Premisli izkušnjo skozi obravnavane pojme, uvrsti novo znanje v zgodovinski koncept, vključi novo znanje in pojme v obstoječe, jih spremeni.[19]

Učenec pride do vpogleda – ugotovitve (»Aha!«). Oblikuje sklep, zakaj se je veliko Slovencev odločilo za Avstrijo, našteje njihove argumente, oblikuje pojma narodova samoodločba in plebiscit, poveže temo z versajsko mirovno konferenco ...

---

17 Prav tam, str. 15.

18 Prav tam, str. 14.

19 Prirejeno za pouk zgodovine po Igra vlog in simulacija kot učna metoda, str. 15.

Aktivno eksperimentiranje:

Učenec to, kar je ozavestil ali česar se je naučil, preizkuša v novi situaciji (na primer novo naučen pojem) ali poskuša znanje, pridobljeno pri določenem zgodovinskem konceptu, aplicirati v drugih zgodovinskih obdobjih.[20]

Zna uporabiti pojma samoodločba in plebiscit pri poznejši obravnavi slovenske osamosvojitve. Ugotavlja, zakaj se meja po drugi svetovni vojni na Koroškem ni spremenila. Razume, da odločitev na plebiscitu ni vedno enostavna in samoumevna, kot se to zdi s časovne distance. Uporabi znanje o vplivu propagande pri analiziranju drugih zgodovinskih virov, kritično razmišlja tudi o vplivu propagande v vsakdanjem življenju.

Metodo igre vlog torej sestavljajo štiri faze: faza izvedbe, faza analize, faza teoretskega uokvirjanja dogajanja in faza načrtovanja aktivnosti.

Pomemben element metode je priprava na igro vlog. Izkušnje kažejo, da ključno vpliva na uspeh dejavnosti. Igra vlog je med učenci priljubljena. Radi se vživljajo v različne zgodovinske osebnosti. Zato je metoda za učitelja zgodovine lahko zelo učinkovito učno orodje. Vendar se mora obrestovati. Njen rezultat mora opravičiti čas in druga sredstva, ki jih učitelj nameni za organiziranje in njihovo izvedbo.[21] Zato si mora učitelj najprej razjasniti, kaj bodo učenci pridobili, če bodo sodelovali v igranju vlog, česa ne bi, če bi samo črpali iz izobraževalnih virov, kot so učbeniki, literatura, zgodovinski viri ali svetovni splet.

Učenci so v igri vlog učinkovitejši, če jim učitelj le-to predstavi vsaj eno šolsko uro vnaprej, opredeli cilje ter razdeli vloge z jasnimi in natančnimi pravili in navodili, kaj se pričakuje od posameznika.

Če v dramatizaciji ne nastopajo vsi učenci kot akterji, lahko preostale angažiramo kot opazovalce. Cilj njihovega opazovanja je lahko različen. V slednjem primeru učitelj učencem naroči, naj opazujejo različne vidike dogajanja, in vsakemu za izbrani vidik izdela opazovalno shemo. Opazovalna shema ni nujno potrebna, vendar pomaga pri vzdrževanju pozornosti in olajšuje poznejšo analizo.

Učinkovite igre vlog niso dolge in trajajo približno 10 do 15 minut.[22] To omogoča večjo preglednost in čas za ostale faze metode.

Faze, ki sledijo izvedbi igre vlog, so prav tako ključnega pomena. Kot pravi Marentič Požarnikova, mora učenje obsegati vse faze, saj je nereflektiran dogodek kot potencialni vir za učenje lahko izgubljen.[23] Brez faz analize, abstraktne konceptualizacije in načrtovanja aktivnosti lahko igra vlog izpade le kot družabno dogajanje.

V fazi analize učenec razmišlja o dogajanju v igri vlog. Svoja opažanja ter doživljanja sooči z opažanji in doživljanji drugih udeležencev, tako igralcev kot opazovalcev.[24] Učitelj naj analizo začne z zaprtimi vprašanji, ki se nanašajo na dejstva o posameznem dogodku oziroma situacijo. Taka vprašanja tudi okrepijo okvir zgodbe. Nato pa naj učenci opišejo svoja razmišljanja, občutja, ki so jih skozi izvedbo doživljali v svoji vlogi.[25]

V fazi analize moramo dati učencem tudi možnost, da postavijo vprašanja na nerazumljene oziroma manj jasne dele izvedbe. Faza je tudi priložnost, da učenci pokažejo svoje znanje, ki so ga pridobili v fazi priprave in izvedbe, kar je lahko tudi velika spodbuda za učence. Učenci namreč opazijo, koliko so si zapomnili in to brez klasičnega pisanja v zvezek.

---

20 Prav tam.

21 Stradling, str. 139.

22 Tomić, str. 85–86.

23 Marentič Požarnik, 1992, str. 3.

24 Igra vlog in simulacija kot učna metoda, str. 18.

25 Dawson, str. 15.

Ko učenci v fazi analize dogajanje raziskujejo, osvetljujejo in razjasnjujejo tako, da že izvajajo splošne zaključke, posplošujejo, uporabljajo nove pojme, ki naj bi jih učitelj šele vpeljal, analiza igre vlog že prehaja v naslednjo fazo, fazo abstraktne konceptualizacije ali teoretskega oukvirjanja.[26] To je faza sinteze in oblikovanja teorij. Predstavlja tudi trenutek, ko se učenec od igre vlog odmakne in tematiko igre vlog vpne v širši kontekst svojih znanj.[27] Tako obravnavani zgodovinski dogodek povezuje z drugimi dogodki poglavja ali pa pojem uporabi v kontekstu drugega zgodovinskega dogodka ali procesa. S tem preide v zadnjo fazo, fazo načrtovanja aktivnosti. Na tem mestu se lahko odpirajo nove dileme, lahko pa najdemo tudi priložnost za pogovor o vseh problemih, ki so se pojavili, na primer o anahronizmih, etnocentrizmu ipd. Nenazadnje v fazi načrtovanja aktivnosti lahko učenec z metaperspektive pogleda nazaj na učni proces. Razmisli, kako in kaj se je v aktivnosti naučil. Razmišlja, v čem se pridobljeno znanje razlikuje od opisa dogodka v učbeniku oziroma kako se z njim dopolnjuje. Učitelj in učenci tudi skupaj analizirajo uspešnost igre vlog in razmišljajo o tem, kako bi se igro še dalo izboljšati.[28]

Glede na lastne izkušnje in izkušnje drugih praktikov, velja še enkrat poudariti, da je za učinkovite igre vlog odločilnega pomena, da učitelj dosledno in sistematično vodi ter usmerja razmišljanje učencev skozi vse faze metode. Ponavadi je za učence v prvem stiku z igro vlog pomembna le sama faza izvedbe, metodo pa vidijo kot zabavo in način sprostitve pri pouku. Vendar pa pozneje, ko imajo z igro vlog več izkušenj, začno izpostavljati interes tudi v ostalih fazah, metodo pa postopoma začno opredeljevati kot smiselno in učinkovito z vidika pomnjenja in razumevanja učne snovi.

Vrste iger vlog

Osnovna delitev iger vlog poteka glede na stopnjo strukturiranosti. V primeru večje strukturiranosti poznamo tako imenovane imitacije, ki poskušajo čim bolj natančno rekonstruirati določene zgodovinske dogodke, procese in okoliščine. Dogajanje in ravnanje akterjev se odvija po vnaprej predpisanem scenariju k vnaprej določenemu cilju. Vloge so pogosto znane zgodovinske osebnosti. Taka oblika je primerna predvsem za obravnavo prelomnih zgodovinskih trenutkov.

Na drugi strani pa imajo v odprti, manj strukturirani igri akterji več svobode interpretacije, saj igrajo prizore, pri katerih zgodovinske okoliščine sicer držijo, vendar so dogodki in konkretni potek izmišljeni. Vezani so na »negativno pravilnost«, torej niso v nasprotju z zgodovinskimi dejstvi, in na »notranjo resnico«, kar pomeni, da morajo biti razlage in predstavitve zgodovinsko verjetne. Liki v igri vlog so največkrat izmišljeni in so po navadi predstavniki določenih družbenih slojev, poklicev ipd.[29] Oblika je zelo primerna za prikazovanje vsakdanjega življenja (Učenci uprizorijo življenje na gradu. Razdelijo si vloge, ki predstavljajo predstavnike določenih družbenih slojev ali poklicev, zgodovinske okoliščine ustrezajo.).

Zaradi velike ustvarjalnosti učiteljev in učencev nastajajo najrazličnejši primeri iger vlog. Lahko so to različni monologi zgodovinskih oseb ali predstavnikov določenega družbenega sloja (Govor Lutra, nagovor znanstvenika ob odkritju, Valvasor predstavi svojo knjigo Slavo vojvodine Kranjske ...). S tako osebo lahko naredimo tudi intervju (Intervju z Julijem Cezarjem ali s Primožom Trubarjem o njegovem življenju in delih). Tipične igre vlog so uprizoritve ključnih konferenc in sestankov v zgodovini (Dunajski kongres ali mirovna konferenca v

26 Igra vlog in simulacija kot učna metoda, str. 19.
27 Prav tam.
28 Stradling, str. 136.
29 Rohlfes, str. 299.

Versaillesu). Igro vlog lahko izvedemo tudi v pisni obliki (Učenci pišejo dnevnik mornarja, ki je sodeloval v odpravi Krištofa Kolumba, ali pismo vojaka s soške fronte ...).[30]

Igre vlog so največkrat uprizorjene v razredu ali šolski dvorani. Metodo pa lahko uporabimo tudi pri terenskem delu oziroma na ekskurzijah, ko si učenci ogledujejo gradove, samostane ... Avtentično zgodovinsko okolje lahko učence še dodatno motivira pri učenju. Urejeni grajski vrtovi predstavljajo odlično ozadje za dramatizacijo. Učenci pri tem postanejo aktivni obiskovalci in ne več zgolj samo poslušalci vodičeve razlage in zapisovalci podatkov.

Igra vlog in didaktična načela

Z uporabo metode igre vlog uresničujemo predvsem načeli aktivnosti in nazornosti.

Metoda obsega vse tri temeljne vrste učne aktivnosti; gibalno (kinestetično), čustvenodoživljajsko (afektivno) ter umsko (intelektualno) in kot pravi Strmčnik »poučevanje in učenje najbolj uspevata, če je angažirana celotna učenčeva in učiteljeva osebnost, če so optimalno aktivirane vse njune temeljne psihofizične zmožnosti.«[31]

Gibalna učna aktivnost je vsebovana v fazi izvedbe igre vlog. V različnih fazah učenec aktivira raznovrstne procese kompleksnega mišljenja; od indukcije, dedukcije, abstrahiranja, odločanja, utemeljitve, analize perspektiv, invencije idr.[32] Pri igri vlog pa se učenec še emocionalno vplete in angažira, dejstvo pa je, da je otrokova duševnost najbolj sprejemljiva za tiste učne vtise in dejavnosti, ki so čustveno obarvani.[33] Učenec bo veliko bolje razumel gospodarske posledice uvedbe železnice na Slovenskem, če bo vsebino obravnaval skozi vlogo furmana, ki je zaradi te spremembe v prometu izgubil posel.

Nazornost metoda doseže s konkretizacijo, z induktivnim metodološkim izhodiščem. Učenec spozna določeno osebo v določenem dogodku oziroma procesu v preteklosti. V učbenikih osrednji zgodovinski pojavi, sistemi, razmere in osebnosti niso konkretizirani do te mere, da bi bile osebe postavljene v poustvarjene življenjske situacije, da bi zaživele v svojem tedanjem okolju ...[34] Igra vlog pa konkretizira osebe, da govorijo, ukazujejo, medsebojno delujejo. Na primer učenec si bo veliko lažje predstavljal življenje v določenem obdobju, če bo le-to predstavljeno skozi dramatizacijo s konkretnimi liki in dialogi. Veliko lažje si bo predstavljal tudi mednarodno konferenco, če bo postavljen v vlogo politika oziroma zastopnika neke države. S tem dobi občutek, da so za tem stali resnični ljudje in konference ne dojema zgolj kot seznama brezosebnih sklepov oziroma odločitev.

Vendar pa moramo pri pouku zgodovine, kjer ne moremo uporabljati naravne nazornosti, ob vsem tem paziti, da v zanosu dramske ustvarjalnosti ne potvarjamo zgodovinske resnice oziroma pretirano poenostavljamo.

Po drugi strani pa metoda igre vlog kot ponazorilo doseže svoj cilj ravno zaradi poenostavljanja. Zgodovinski dogodki ali procesi, na primer mednarodne konference, običajno potekajo v skrajšanem, nerealnem času. Predstavljena so le bistvena dogajanja, odločitve in sklepi. Število dejavnih udeležencev je največkrat omejeno na nekatere ključne like, ki so poenostavljeni le na tiste življenjske vloge in značajske poteze, ki so bistvene za razumevanje dogodka ali procesa. Vrednost metode je torej, da poenostavlja zapletenost resničnega sveta in okoliščin iz resničnega življenja.[35]

---

30 Trškan, 2004, str. 43.

31 Strmčnik, str. 312.

32 Igra vlog in simulacija kot učna metoda, str. 10.

33 Strmčnik, str. 316.

34 Prav tam, str. 131.

35 Stradling, str. 129.

Metoda uresničuje tudi načela postopnosti in aktualizacije, z ustrezno porazdelitvijo nalog pa tudi načelo individualizacije. Raznolikost vlog in raznovrstne oblike opazovanja omogočajo, da izvajamo načelo notranje diferenciacije. Emocionalna vpletenost in angažiranje ter razvijanje multiperspektivnega pogleda uresničujejo načelo vzgojnosti.

Cilji uporabe metode

Metoda igre vlog omogoča realizacijo raznovrstnih vzgojno-izobraževalnih ciljev, tako kognitivnih kot socialno-emocionalnih.

- Metoda učencem omogoča, da *se vživljajo* v preteklost in ljudi, ki so doživljali določene dogodke, okoliščine, čas, problem, obdobje družbenih sprememb ali so sodelovali v dogajanju.[36]
- Učenci zaradi posredne izkušnje *bolje razumejo*, kakšno je bilo življenje v določenem obdobju ali kako je potekal določen dogodek v preteklosti.[37]
- Učenec prakticira teoretično naučeno snov. Ob tem ima tudi priložnost za preverjanje razumevanja snovi.[38]
- Skozi simulirane situacije učenci *upoštevajo določene dinamike*, ki so vplivale na odločitve, ki so bile v preteklosti odločilne: »upoštevanje različnih zornih kotov in različnih prednostnih nalog ljudi, ki so sprejemali odločitve, časovnega okvira, v katerem je bilo treba odločitve sprejeti, domačega in mednarodnega pritiska na te osebe, sredstev, ki so jih lahko mobilizirali, oblasti, ki so jo imeli, in omejitev te moči ter spletk, ki so vplivale na proces odločanja v tistem času.«[39]
- Pri igri vlog se učenci bolj *osredotočijo na sam zgodovinski proces* kot pa na njegove rezultate. Nasprotno se učbenik osredotoča predvsem na posledice določenega sporazuma, pogodbe ipd. Pri igri vlog pa so bolj poudarjeni procesi, ki so bili vzrok za te posledice.[40]
- Učenci *bolje povežejo* posamezne didaktične poudarke in teme v celoto. Učenci začutijo kompleksnost situacije in dogodkov ne vidijo kot osamljenih in izoliranih trenutkov v času.[41]
- Učenci razvijajo *multiperspektiven pogled* na zgodovinske dogodke in procese. Ugotavljajo, da ima ista, navidez jasna in nedvoumna izjava lahko drugačen pomen za ljudi oziroma, da je to odvisno od položaja človeka. Ugotavljajo, da ni nujno, da obstaja samo ena pravilna različica zgodovinskega dogodka, da je zgodovinski dogodek mogoče opisati in pojasniti na različne načine, odvisno od stališča zgodovinarja, politika, novinarja ...[42]
- Učenci se učijo *kritičnega mišljenja*. Igra vlog se uporablja tudi za preprečevanje stereotipnih pogledov na družbo. S pomočjo igre vlog se prepreči napačna značilna posploševanja otrok.[43]
- Igra vlog aktivira vse tipe učnih stilov, zato posledično v fazi refleksije aktivno sodeluje več učencev.[44] Posebno je vlogo metode potrebno poudariti pri *kinestetičnem tipu učenca*. Kinestetiki namreč najbolj optimalno delujejo, ko so vključeni

36 Prav tam, str. 132.
37 Prav tam.
38 Igra vlog in simulacija kot učna metoda, str. 10.
39 Prav tam.
40 Stradling, str. 132.
41 Dawson, str. 16.
42 Stradling, str.153.
43 Counsell, str. 50–64.
44 Dawson, str. 17.

v igranje, se gibljejo, dotikajo ipd. Zato igra vlog take učence, ki sicer pogosto motijo frontalno izvajan pouk, zelo motivira. Lastne izkušnje ter izkušnje drugih praktikov potrjujejo, da z igro vlog največji napredek pri pomnjenju in razumevanju učne snovi dosežejo prav kinestetični učenci, ki sicer pogosto dosegajo slabše učne rezultate.

- Učenec razvija veščine ustnega sporočanja oziroma druge komunikacijske spretnosti.[45]
- Učenec razvija ustvarjalnost, domišljijo, predstavljivost.
- Učenec skozi igro vlog razvija vpogled v problematiko medsebojnih odnosov.[46]
- Učencu igra vlog vzbuja in vzdržuje njegov interes za vsebino ter zvišuje učno motivacijo.
- Sodelovanje v igri vlog zaradi celostne angažiranosti v novih in netipičnih konfliktnih situacijah učencu predstavlja priložnost za spreminjanje lastnih stališč in ravnanj.[47]

Omejitve, problemi in pomanjkljivosti metode

Največji očitek metodi je njena časovna potratnost in neekonomičnost. Tudi vživljanja učencev je omejeno in zaradi njihove neizkušenosti ne moremo pričakovati, da se bodo resnično znali vživeti v tujo osebnost. Učenci v razredu ali skupini imajo tudi različne sposobnosti komuniciranja in igranja, pa tudi vsi niso pripravljeni nastopati. Pri pouku zgodovine pa obstaja še nevarnost, da zaradi redukcije pride do pretiranega poenostavljanja oziroma zgodovinskih nepravilnosti. Precej zgodovinskih napak se pojavi tudi v primeru, ko besedilo za igro vlog pišejo učenci. Nenazadnje pa način dela z metodo igre vlog od učitelja zahteva obsežno in temeljito pripravo, kar pa še ne predstavlja zagotovila, da bo igra uspela.

Uspešnost igre vlog

Kljub vsem naštetim pomanjkljivostim pa številni praktiki ugotavljajo, da metoda igre vlog učencem omogoča razvijanje raznovrstnih znanj in veščin. V veliki meri vpliva na njihovo motivacijo, poglabljanje razumevanja in oblikovanja stališč do obravnavane učne snovi. O njeni učinkovitosti pričajo tudi redke raziskave na tem področju (glej Hallam).[48]

Pozitiven vpliv metode na znanje učencev je potrdila tudi raziskava avtorice članka, ki je bila izvedena v letih 2005 in 2006. Poskusne razrede dvanajst, trinajst in štirinajstletnikov sem učila z metodo igre vlog in ugotovila, da so učenci, ki so bili poučevani z igro vlog, izkazali boljše kognitivno znanje kot učenci, ki so bili poučevani z metodo razlage. Učenci, ki so uporabljali igro vlog, so dosegli boljše rezultate tako pri pomnjenju podatkov kot pri razumevanju snovi pa tudi na področju višjih učnih miselnih procesov kot so sintetiziranje, uporaba znanja v novih situacijah in vrednotenje.[49]

45 Igra vlog in simulacija kot učna metoda, str. 10.
46 Prav tam.
47 Prav tam.
48 Cooper, str. 13.
49 Polanšek, str. 95–123.

Sklep

Metoda igre vlog sodi med metode izkustvenega učenja, katerega osnovna značilnost je, da se znanje ustvarja skozi transformacijo izkušnje. Metoda je v že dodobra uveljavljenja pri poučevanju zgodovine, vendar je odločitev za njeno uporabo vse preveč odvisna od učitelja, njegovih pojmovanj pouka, učenja in poučevanja. Do nepravilnosti pogosto prihaja tudi pri izvedbi metode. Vse preveč pozornosti se namreč namenja fazi izvedbe, premalo pa fazam analize, abstraktne konceptualizacije in načrtovanja aktivnosti. Zato je za učinkovite igre vlog odločilnega pomena, da učitelj dosledno in sistematično vodi ter usmerja razmišljanje učencev skozi vse faze metode. Smiselno naj bo izbrana tudi tematika, ki naj zajame čim več učnih ciljev. Namenska uporaba metode, z jasno opredeljenimi cilji tako vodi do boljšega znanja učencev, tako na področju pomnjenja podatkov, kot pri razumevanju snovi in pri višjih miselnih procesih.

Viri in literatura

Brodnik, V. (2001). Izkustveno učenje in aktivno poučevanje zgodovine s pomočjo igre vlog in simulacije. Zgodovina v šoli, letnik 10, št. 1, str. 7–10.

Cooper, H. (2002). History in the early years. London; New York: Routledge Farmer.

Counsell, C. (1999). Subject knowledge, professional knowledge and student teachers'theorising, V: History Education: Subject Knowledge, Pedagogy and Practice. (1999). Lancaster: St. Martin's College, str. 50–64.

Dawson, I., Banham, D. (2002). Thinking from the inside: je suis le roi. Teaching History, letnik 35, št. 108, str. 12–18.

Fines, J., Nichol, J. (1997). Teaching Primary History. Oxford: Heinemann.

Igra vlog in simulacija kot učna metoda: priročnik za učitelje psihologije in drugih družboslovnih predmetov ter razrednike. (2003). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Jones, K. (1997). Games & Simulations Made Easy: practical tips to Improve Learning Through Gaming. London, Stirling: Kogan Page.

Karba, P. (2005). Zgodovina v šoli v 21. stoletju – vse življenje uporabna popotnica: vodnik za učitelje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Luff, I. (2002). Is role play for every history teacher? Teaching History, letnik 35, št. 109, str. 3.

Marentič Požarnik, B. (1998). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove. Sodobna pedagogika, letnik 49, št. 3, str. 244–259, in Sodobna pedagogika, letnik 49, št. 4, str. 360–369.

Marentič Požarnik, B.(1992). Izkustveno učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja? Sodobna pedagogika, letnik 43, št. 1–2, str. 1–16.

Myers, J. (2004). Tripping over the levels: experiences from Ontario. Teaching History, letnik 37, št. 115, str. 52–59.

Osowiecki, M. (2004). Let's have a Renaissance party: Seeing, hearing and doing the Renaissance party. Teaching History, letnik 37, št. 117, str. 34–40, in Teaching History, letnik 37, št. 118, str. 34–40.

Polanšek, A. (2007). Igra vlog pri zgodovini v osnovni šoli: magistrsko delo. Ljubljana.

Rohlfes, J. (1986). Geschichte und ihre Didaktik. Gottingen: Vandenhoeck unn Ruprecht.

Stirzaker, R. (2002). Drop the dead dictator: a Year 9 newsroom simulation. Teaching History, letnik 35, št. 108, str. 23–28.

Stradling, R. (2004). Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
Strmčnik, F. (2001). Didaktika: osrednje teoretične teme. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
Tomić, A. (2002). Spremljanje pouka. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
Trojar, Š. (2003). Sodobni pogledi na pouk zgodovine. Ljubljana: DZS.
Trškan, D. (2004). Didaktika zgodovine: gradivo za predavanja in vaje. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za zgodovino.
Trškan, D. (2003). Sodobno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini v srednji šoli na izbranih temah 20. stoletja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
Wrenn, A. (2004). Making learning drive assessment: Jean of Arc – saint, witch or warrior? Teaching History, letnik 37, št. 115, str. 44–48.

DANIJELA TRŠKAN

TABELSKA SLIKA IN RAZLIČNI ZAPISI UČNE SNOVI PRI ZGODOVINI

NOTE TAKING AND DIFFERENT NOTES OF LESSON CONTENT IN HISTORY

Izvleček

Avtorica v prispevku predstavlja različne vrste zapisov učne snovi pri zgodovini. Ker so prvi zapisi učne snovi nastajali na tabli s pomočjo krede, je bila tabelska slika le zapis ključnih besed ali kratkih stavkov po točkah. Z uporabo prosojnic in grafoskopa, računalnika in Microsoft PowerPointa ter drugih pripomočkov (kartoni, papir, plakati), pa se je tudi zapis učne snovi oz. t.i. tabelska slika izpopolnila. Avtorica razvrsti zapise v tri vrste, in sicer v klasične zapise učne snovi, ki vključujejo stavke ali ključne besede; v neklasične zapise učne snovi ali učno-delovne liste, ki vključujejo poleg učnega gradiva tudi številne naloge ter v grafične zapise, ki shematsko oz. grafično predstavljajo celotno ali del učne vsebine na ta način, da prikazujejo različne odnose, hierarhije, povezave, primerjave itd. Pri nastajanju zapisa učne snovi morajo učitelji upoštevati tudi časovno realizacijo, saj morajo učenci imeti dovolj časa za ustvarjanje zapisa. Učitelji pa ne smejo pozabiti na preverjanje teh zapisov, da se bodo učenci lahko pravilno naučili novo učno snov pri zgodovini.

Ključne besede: tabelska slika, zapis učne snovi, učno-delovni listi, grafični zapis.

Abstract

The author in this contribution presents various kinds of note taking in history lessons. Since the first notes of lesson content were on a blackboard by chalk, these were merely keywords or short bulleted sentences. With the use of transparencies and overhead projectors, computers and Microsoft PowerPoint, as well as other material (cardboard, paper, posters), the notes of lesson content or the so-called board picture perfected. The author divides the note taking into three kinds, classic note taking, which include brief sentences or keywords. Then there are non-classic note taking or work sheets, which, in addition to the teaching material, include also numerous assignments. The third group are graphic notes of lesson content, which schematically or graphically present the entire content of the lesson or just part of it in such a way that they present various relations, hierarchies, connections, comparisons, etc. With regard to notes of the lesson content, teachers should always be aware of the time consumption, as pupils should have enough time to make the notes, as well as to always check the notes to make sure that the pupils are learning properly a new history content.

Keywords: note taking, notes of the lesson content, work sheets, graphic notes.

TABELSKA SLIKA IN RAZLIČNI ZAPISI UČNE SNOVI PRI ZGODOVINI

Tabelska slika

Tabelska slika je didaktični izraz, ki se je uporabljal do konca 20. stoletja pri pouku zgodovine kot tisti izraz, ki je pomenil, da je učitelj napisal na tablo skrajšano učno snov, ki so jo najpogosteje učenci prepisali v svoje zvezke.

Tabelska slika je v osnovni šoli vključevala krajše stavke, ki jih je učitelj napisal na tablo tudi zato, da so se učenci naučili pisati besede, izraze idr. Pomembno je bilo, da je bil zapis učne snovi ves čas na tabli, da so lahko učenci tudi učno snov na koncu ponovili.

S pojavom grafoskopa in grafoskopskih prosojnic pa je tabelsko sliko učitelj napisal na prosojnico in jo projiciral postopoma (odkrivanje ali zakrivanje prosojnice) učencem, ki so jo tako lahko ves čas učne ure gledali in najpogosteje na koncu učne ure tudi prepisali.

Ko so se pojavili fotokopirni stroji, pa je učitelj zaradi časovne ekonomičnosti učencem kopiral tabelsko sliko oz. zapis učne snovi, h kateri je lahko dodajal tudi druge elemente, ki so bili pomembni za aktivno delo učencev v sami učni uri, in sicer slikovno gradivo, odlomke iz pisnih virov, pojasnjene pojme, različne naloge (naloge kratkih odgovorov, naloge daljših/prostih odgovorov, naloge na slikovno ali pisno gradivo, naloge na dopolnilno strokovno literaturo idr.). Tabelsko sliko so zamenjali t.i. učno-delovni listi, ki so pravilno izpolnjeni, predstavljali zapis učne snovi in po katerih so se učenci lahko naučili učno snov.

S pojavom računalnika in LCD projektorjev pa sodobni učitelj tabelsko sliko pripravi v programu Microsoft Word ali s programom Microsoft PowerPoint ter jo s pomočjo LCD projektorja projicira na platno ali belo tablo. Danes lahko sodobni učitelj uporablja vse vrste zapisov učne snovi oz. vse vrste t.i. tabelske slike. V 21. stoletju učitelj uporablja tudi elektronske table, ki omogočajo, da projicira raznovrstno multimedijsko gradivo, ne sme pa pozabiti tudi na tabelsko sliko.

Vrste zapisov učne snovi

Glede na način zapisovanja učne snovi ločimo klasičen zapis učne snovi, neklasičen zapis učne snovi oz. t.i. učno-delovni list in grafičen zapis učne snovi.

Klasičen zapis učne snovi ponavadi vključuje kratke stavke, ki jih učitelj lahko narekuje učencem ali jih učenci prepišejo.

Primer klasičnega zapisa, ki vključuje kratke stavke:[1]

Tehnična in industrijska revolucija

1. V prvi pol. 18. stol. se je zelo razmahnila znanost (matematika, fizika).
2. Anglija - največja pomorska sila - v tem času akumulira ogromno bogastvo.
3. Izboljšave v kmetijstvu povzročijo dvig števila prebivalstva in povpraševanje po oblačilih.
4. Izumitelji na področju tekstilne stroke: Kay, Hargreaves, Arkwright.
5. 1769 - James Watt izumi parni stroj, njegove prednosti sprožijo nove izume, predvsem v prometu.
6. Industrializacija spremeni pokrajino in družbeno strukturo v Angliji, a se konec 18. stol. ne dotakne celinske Evrope.

1 V celoti vzeto iz: Trškan, Danijela; Gerden, Violeta; Kunaver, Vojko (1999). Evropsko gospodarstvo v 18. stoletju in začetki moderne industrializacije v Angliji. Uporaba aktivnih učnih oblik in metod. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 82–83.

Klasičen zapis učne snovi lahko vključuje tudi delne ali ključne besede. Pri tem mora učitelj paziti, da so kratki stavki ali delni stavki tako izbrani, da se učenci lahko pravilno naučijo učno snov. Pri izbiri ključnih besed mora učitelj še posebej paziti, da so te besede dovolj konkretne, da lahko učenci te besede logično povežejo v obravnavano učno vsebino.

Primer ključnih besed, ki predstavljajo le strukturo zapisa učne snovi za razloge oz. dejavnike, ki so sprožili tehnično in industrijsko revolucijo v Angliji:[2]

RAZLOGI/DEJAVNIKI
- Agrarno gospodarstvo
- Neagrarno gospodarstvo
- Trgovina
- Surovine
- Delovna sila
- Prevoz
- Kapital
- Tehnične iznajdbe
- Parlamentarno-buržoazni sistem: politični liberalizem
- Gospodarski liberalizem

Primer klasičnega zapisa učne snovi, ki vključuje delne stavke za zapis učne snovi za razloge oz. dejavnike, ki so sprožili tehnično in industrijsko revolucijo v Angliji:[3]

ANGLIJA JE IMELA:

- višjo stopnjo agrarnega gospodarstva: proces ograjevanja in koncentracija zemlje sta bila v rokah velikih posestnikov; uvedli so sistem stalnih njiv zaradi uvajanja gnojenja in kmetijske stroje; proizvodnja hrane se je povečala zaradi uvajanja novih kulturnih rastlin in živalskih pasem, pospešili so selitev kmetov brez zemlje iz vasi v mesta; kmetje so bili osebno svobodni;

- višjo stopnjo neagrarnega gospodarstva: razvite so bile železarske in tekstilne manufakture, obrt in delavnice (iz ovčje volne so tkali sukno, iz bombaža izdelovali blago);

- še posebej so imeli razvito trgovino: Anglija je imela enotnost nacionalnega trga; organizirano prodajno mrežo, finančni in prometni sistem; večjo kupno moč prebivalstva; organizirano zunanjo in notranjo trgovino;

- surovine (premog, železo, cink, baker ...);

- dovolj delovne sile (zaradi večjega števila prebivalstva in preselitev kmetov v industrijska mesta);

2 Ključne besede so v celoti vzete iz: Trškan, Danijela; Gerden, Violeta; Kunaver, Vojko (1999). Evropsko gospodarstvo v 18. stoletju in začetki moderne industrializacije v Angliji. Uporaba aktivnih učnih oblik in metod. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 53–54.

3 Besedilo je v celoti vzeto iz: Trškan, Danijela; Gerden, Violeta; Kunaver, Vojko (1999). Evropsko gospodarstvo v 18. stoletju in začetki moderne industrializacije v Angliji. Uporaba aktivnih učnih oblik in metod. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 37–38.

- prevozne možnosti (plovne reke, morska pristanišča, kanali);

- kapital (zaradi notranje in zunanje trgovine);

- banke (kjer so vlagali bogati kmetje, trgovci in plemiči ter s tem možnosti za posojila);

- tehnične iznajdbe (orodni stroji in parni stroj);

- liberalni parlamentarno-buržoazni sistem, ki je podpiral in ščitil gospodarski razvoj;

- gospodarski liberalizem: vir bogastva je v človekovem delu; Adam Smith je predvideval svobodo v gospodarstvu in konkurenco na svobodnem trgu; gospodarski liberalizem je zamenjal fiziokratizem (vir bogastva je v zemlji) in merkantilizem (vir bogastva je v trgovini).

Primer klasičnega zapisa učne snovi, ki vključuje stavke, delne stavke in ključne besede:[4]

Ludvik XIV.

1. Vladanje

Želel je biti vpliven vladar, ki ga ne bi nihče omejeval.
Imenoval je državne uradnike.
Imel je stalno, plačano vojsko.
Vloga stanov in plemstva se je zmanjšala.

2. Vera:
- *določil katoliško vero za državno;*
- *zahteval od protestantov, da se izselijo ali odpovedo svoji veri.*

3. Gospodarstvo:
- *obrt (izdelava tkanin),*
- *železarstvo,*
- *trgovina (uvoz surovin iz kolonij, izvoz narejenih izdelkov).*

Za neklasičen zapis učne snovi smatramo t.i. učno-delovne liste, ki imajo več funkcij uporabe. Učitelji lahko uporabljajo učno-delovne liste za vse etape učne ure: uvajanje (motivacija), obravnavanje nove učne snovi; za urjenje, ponavljanje in preverjanje učne snovi. Najpogosteje pa se uporabljajo, če jih učenci pravilno izpolnijo, kot zapis učne snovi.

Učno-delovni listi lahko vključujejo poenostavljeno učbeniško besedilo, pisne odlomke iz primarnih ali sekundarnih virov, različne slikovne vire, ki jih učitelj izbere v skladu z učno uro. Na gradivo lahko učitelj sestavi različne vrste vprašanj, ki omogočajo, da se učenci naučijo branja, razumevanja, primerjanja in vrednotenja različnih zgodovinskih virov ali reševanja različnih vrst vprašanj. Šele, ko so učno-delovni listi pravilno izpolnjeni, lahko predstavljajo tudi zapis učne snovi oz. učno snov, ki se jo učenci tudi naučijo.

4 Vsebina za klasičen primer zapisa je povzeta po: Cvirn, Janez; Hriberšek Balkovec, Elizabeta; Studen, Andrej (2000). Koraki v času. Novi vek. Zgodovina za 7. razred osemletke. Ljubljana: DZS, str. 57.

Zato morajo biti učitelji pozorni, da imajo učenci dovolj časa za pregled rešitev nalog ali še bolje da učitelji pregledajo, če so učenci pravilno izpolnili učno-delovne liste.

Primer zasnove učno-delovnih listov s pomočjo vprašanj na različno gradivo:

Naslov učne ure

Podnaslov št. 1

Učbeniško besedilo (poenostavljeno besedilo).

Vprašanja na učbeniško besedilo in odgovori.

Podnaslov št. 2

Slikovno gradivo: slikovni viri.

Vprašanja na slikovno gradivo in odgovori.

Podnaslov št. 3

Pisno gradivo: pisni viri.

Vprašanja na pisno gradivo in odgovori.

Primer zasnove učno-delovnih listov s pomočjo različnih tipov nalog:

Naslov učne ure

Podnaslov št. 1 v obliki vprašanja

Naloge s kratkimi odgovori.
Naloge z izbirnimi odgovori.
Naloge alternativne izbire.

Podnaslov št. 2 v obliki trditve

Naloge povezovanja.
Naloge urejanja.

Podnaslov št. 3 v obliki vprašanja

Naloge dopolnjevanja.
Naloge popravljanja ali odkrivanja napak.
Naloge s krajšim prostim odgovorom.

Primer zasnove učno-delovnih listov za skupinsko (parno) delo učencev:

Naslov učne ure

Podnaslov št. 1: Tematika 1. skupine

Vprašanja in odgovori prve skupine pri skupinskem delu.

Podnaslov št. 2: Tematika 2. skupine

Vprašanja in odgovori druge skupine pri skupinskem delu.

Podnaslov št. 3: Tematika 3. skupine

Vprašanja in odgovori tretje skupine pri skupinskem delu.

Učno-delovni list mora vključevati naslov učne ure, podnaslove oz. vsebinske poudarke učne ure ter raznovrstne naloge za učence. Le takšen lahko postane tudi zapis učne snovi, ko je pravilno izpolnjen.

Primer vsebinsko strukturiranega učno-delovnega lista za učno uro Kakšen je bil rimski imperij v času cesarstva: [5]

imperij v času cesarstva

V sledečem stoletju pr. Kr. je rimski imperij doživel velike politične spremembe. Pa ozračje(mških) vojn nah so na oblast prišli posamezniki močni vodilniki. Gaj Oktavijan Avgust je postal prvi rimski cesar.

Širjenje je povzročilo politične spremembe

Gaj Julij Cezar je bil tisti, ki je pridobil vso oblast v svoje roke in odločilno vplival na konec republike.

1. V pravokotnike vpiši štiri funkcije, ki jih je pridobil Gaj Julij Cezar.

DIKTATOR — VRHOVNI SVEČENIK

EDINI VLADAR — IMPERATOR

2. Katera dejanja Julija Cezarja so mu prinesla velik ugled? Kaj nas še danes spominja na Gaja Julija Cezarja?

ZMAGA V GALSKIH VOJNAH, DANES IMAMO JULIJ, JULIJSKE ALPE, JULIJSKO KRAJINO ...

3. Ali je bil Gaj Julij Cezar prvi rimski cesar? Odgovor utemelji.

NE, KER NI BIL KRONAN KOT CESAR, DRŽAVA JE BILA ŠE VEDNO REPUBLIKA.

Zakaj je bil pomemben Gaj Oktavijan Avgust

Prvi rimski cesar je konec prvega stoletja pr. Kr. postal Gaj Oktavijan Avgust.

4. Obkroži tiste osebe, ki jih štirideset let naprotnike Gaja Oktavijana, preden je prevzel oblast.

Kleopatra — Mark Antonij — Mark Avrelij — Lepid — Trajan

5. V pravokotnike vpiši štiri poglavitne značilnosti vladanja Oktavijana.

PRVI CESAR — OBNOVA RIMA

URADNIŠTVO — PAX ROMANA

6. Oktavijanu je sledilo mnogo cesarjev.

A. Obkroži imena cesarjev, ki jih označujemo kot »dobre«.

Trajan — Hadrijan — Kaligula — Domicijan — Mark Aver — Neron

B. Pojasni, zakaj so si »rashtiili« ta naziv. RIM JE DOSEGAL GOSPODARSKE USPEHE ALI SE USPEŠNO ŠIRIL.

Gospodarski razcvet rimskega imperija

Obširni rimski imperij je z ureditvijo razmer v državi doživel izjemen gospodarski razcvet.

7. V 2. stoletju je imel rimski imperij največji obseg, ki ga je bila pozneje zasedbi.

A. Oglej si zemljevid v učbeniku na strani 64–65. Kje so bile meje rimskega imperija v času njegovega največjega obsega:

na zahodu ATLANTSKI OCEAN, ŠPANIJA

na vzhodu MEZOPOTAMIJA

na jugu OBALA SEVERNE AFRIKE

na severu REN, BRITANSKO OTOČJE

B. Zapiši, kje je potekal rimski limes in kakšna je bila njegova naloga?

OB MEJAH OB RENU IN DONAVI TER V PANONSKI KOTLINI. BRANIL JE DRŽAVO PRED VPADI BARBAROV.

C. Pojasni pojem: ROMANIZACIJA JE

ŠIRJENJE RIMSKE KULTURE IN JEZIKA (LATINŠČINE)

8. Preberi pisni vir.

A. Kako so Rimljani dovažali večino blaga iz tujih dežel v mesto?

Z LADJAMI.

B. Kdaj je bila v pristanišču največja gneča?

PO ŽETVI

C. Kakšen pomen so imele za trgovino ceste?

PO NJIH SO PREVAŽALI BLAGO

«Toliko otovarjenih trgovskih ladij prpluje v Rim od vsepovsod, v vsakem letnem času in po vseh štirih, da se mesto zdi kot svetovno skladišče. /.../ Prihodi in odhodi ladij se nikoli ne končajo – prav občudovanja vredno je, da je morje, da pristanišča sploh ne omenjamo, dovolj veliko za vse te ladje.« (Aelij Aristid, 2. stoletje po Kr.)

PONOVIMO

Dopolni časovni trak, ki predstavlja razvoj v rimskem cesarstvu.

Julij Cezar
• ZAJAME VOJNE
• ZAVZEL RIM
• OČE DOMOVINE
• UBIT V ZAROTI

Gaj Oktavijan Avgust
• ŠIRIL MEJE
• URADNIŠTVO
• GOSPODARSKI RAZCVET

pax romana
• 200 LET
• RIMSKI MIR
• OBDOBJE NAPREDKA
• RIM JE BIL NAJMOČNEJŠI IN NAJVPLIVNEJŠI V SREDOZEMLJU

rimski cesarji
DOBRI (TRAJAN, HADRIJAN, MARK AVRELIJ IN SLARI)

gospodarski razcvet
• TRGOVINA PO SREDOZEMLJU
• OBRT

5 Razpotnik, Jelka; Snoj Damjan (2007). Raziskujem preteklost 7. Rešitve za delovni zvezek za zgodovino za 7. razred osnovne šole [Elektronski vir] Ljubljana: Rokus Klett, str. 47–48. Način dostopa: http://www.praktik.org. (11. 6. 2007). Slika nalog oz. rešitev nalog je objavljena z dovoljenjem založbe Rokus Klett.

Avtorji delovnih zvezkov za zgodovino pri založbi Rokus Klett so sestavili za vsako učno uro naloge, ki so sicer v delovnih zvezkih, vendar pa predstavljajo dovršeno sestavo učno-delovnih listov. Delovni listi so zato, ker vključujejo različne naloge (ki se nanašajo na slikovno ali pisno gradivo, na ponovitev učbeniškega besedila idr.), učni listi pa zato, ker pravilno izpolnjeni, vsebujejo poenostavljeno strukturirano učno vsebino, ki se jo učenci zelo hitro naučijo.

Posebna vrsta zapisov so grafični zapisi (v ang. jeziku Graphic Organizers[6]), katerim je osnova t.i. miselni vzorec. Prave miselne vzorce se riše v obliki rogovil, ribje kosti ali mehurčkov, kar je osnova tudi za grafične zapise.[7] Oblikovanje grafičnih zapisov vključuje različne vrste krogov, puščic, pravokotnikov, tabel ali preglednic, kjer se ključne konkretne besede ali kratki stavki vstavijo in medsebojno povežejo glede na vsebino in odnose. Pri zgodovini gre zlasti za vzročno-posledične odnose.

V nadaljevanju predstavljamo najpogostejše grafične zapise pri predmetu zgodovina.

Preglednica ali tabela pomaga učencem primerjati več oseb, dogodkov ali značilnosti.

Primer preglednice za primerjavo liberalizma, konservativizma in socializma[8]

	Liberalizem	*Konservativizem*	*Socializem*
Osrednja vrednota	*Svoboda*	*Red*	*Bratstvo*
Religija	*Ločitev države in cerkve*	*Zveza med »prestolom in oltarjem«*	*Ločitev države od cerkve*
Gospodarstvo	*Svobodna konkurenca*	*Privilegiranje tradicionalnih elit*	*Vsakomur svoje*
Družba	*Poudarjanje posameznika*	*Poudarjanje avtoritete*	*Poudarjanje skupnosti*
Politika	*Ustavna monarhija ali demokracija*	*Monarhija in aristokracija*	*Demokracija ali diktatura proletariata*
Utopija	*Brezrazredna meščanska (civilna) družba*	*Vnovična vzpostavitev stanovske družbe*	*Družba enakih*

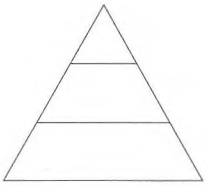
Če želimo izpostaviti pomembnejše dogodke ali osebe, učitelji lahko uporabijo piramido ali pa tarčo za grafično predstavitev učne vsebine.

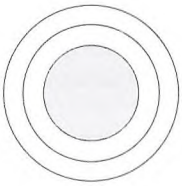
6 World History Perspectives on the past. Graphic Organizers: Study Guide (1997). Lexington, Massachusetts, Toronto, Ontario: D.C. Heath and Company.

7 Več o miselnih vzorcih v: Svantesson, Ingemar (1992). Miselni vzorci in spomin. Ljubljana: CZ.

8 Preglednica je v celoti vzeta iz: Cvirn, Janez; Studen, Andrej (2010). Zgodovina 3. Učbenik za 3. letnik gimnazije. Ljubljana: DZS, str. 40.

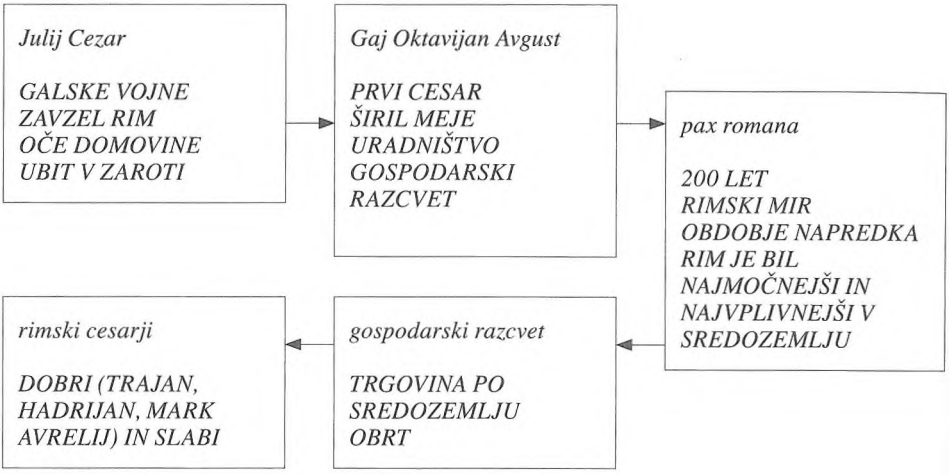
Primer piramide ali tarče kot grafičen zapis učne snovi:





Za kronološki razvoj dogodkov se najpogosteje uporablja vertikalna, horizontalna ali krožna oblika zaporedja dogodkov.

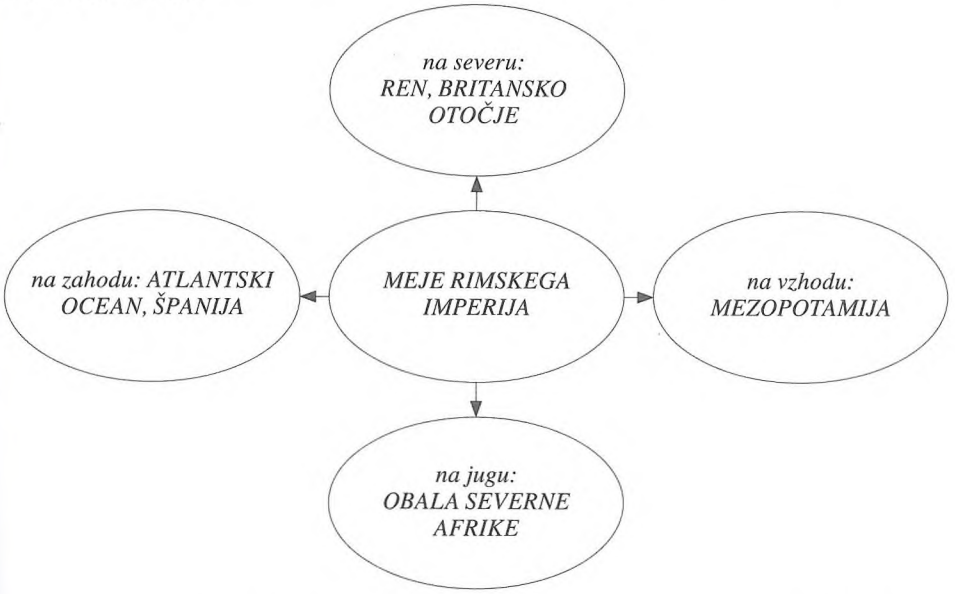
Primer horizontalne oblike zaporedja dogodkov in njihovih opisov za razvoj v rimskem cesarstvu:[9]



Grafična predstavitev s krogi je najbolj pogosta, saj se na sredino navede ključna beseda oz. naslov učne ure, podnaslovi z opisi pa v druge kroge. S puščicami se nakažejo odnosi med krogi oz. vsebino, ki je zapisana v krogih.

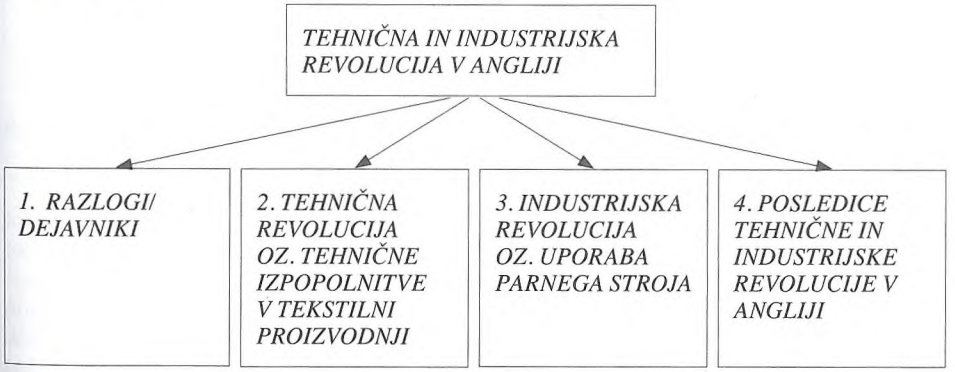
9 V celoti vzeto iz: Razpotnik, Jelka; Snoj Damjan (2007). Raziskujem preteklost 7. Rešitve za delovni zvezek za zgodovino za 7. razred osnovne šole [Elektronski vir] Ljubljana: Rokus Klett, str. 48. Način dostopa: http://www.praktik.org. (11. 6. 2007).

Primer grafičnega zapisa s krogi za tematiko: Meje rimskega imperija v času njegovega največjega obsega:[10]



Grafična predstavitev s pravokotniki ali kvadrati je tudi pogosta in mora vključevati puščice, ki nakazujejo odnose, podnaslove pa je dobro tudi oštevilčiti, saj na ta način kažejo tudi vrstni red obravnavanja učne vsebine. Takšna grafična predstavitev navaja učence, da tudi sami izpolnijo oz. opišejo vsebino.

Primer vsebinske strukture zapisa učne snovi na temo Tehnična in industrijska revolucija v Angliji[11]

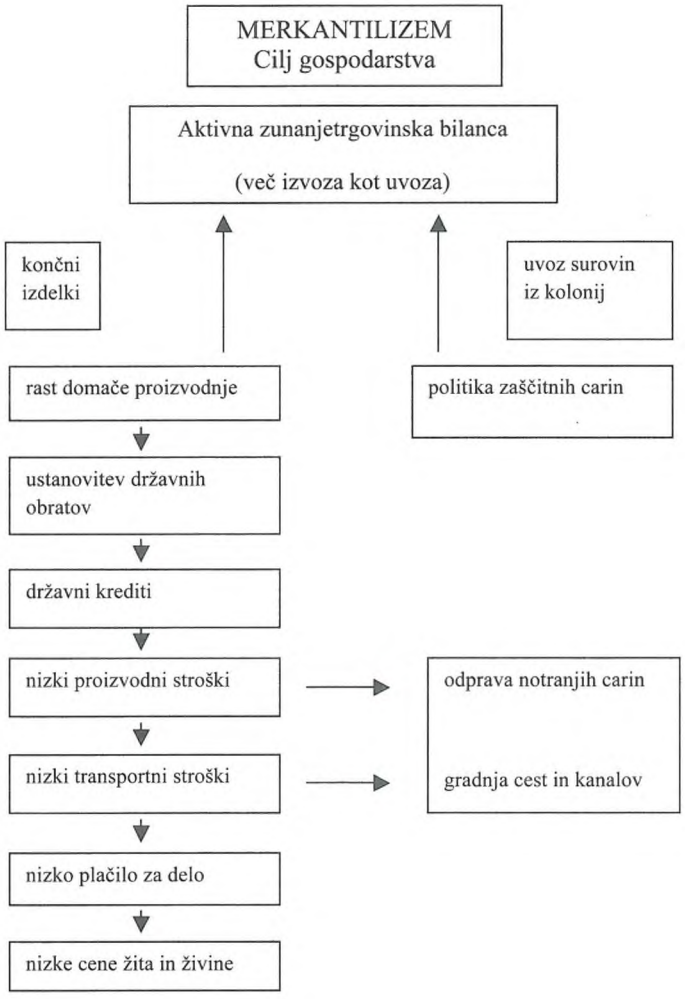


10 Vsebina je v celoti vzeta iz: Razpotnik, Jelka; Snoj Damjan (2007). Raziskujem preteklost 7. Rešitve za delovni zvezek za zgodovino za 7. razred osnovne šole [Elektronski vir] Ljubljana: Rokus Klett, str. 48. Način dostopa: http://www.praktik.org. (11. 6. 2007).

11 V celoti vzeto iz: Trškan, Danijela; Gerden, Violeta; Kunaver, Vojko (1999). Evropsko gospodarstvo v 18. stoletju in začetki moderne industrializacije v Angliji. Uporaba aktivnih učnih oblik in metod. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 33.

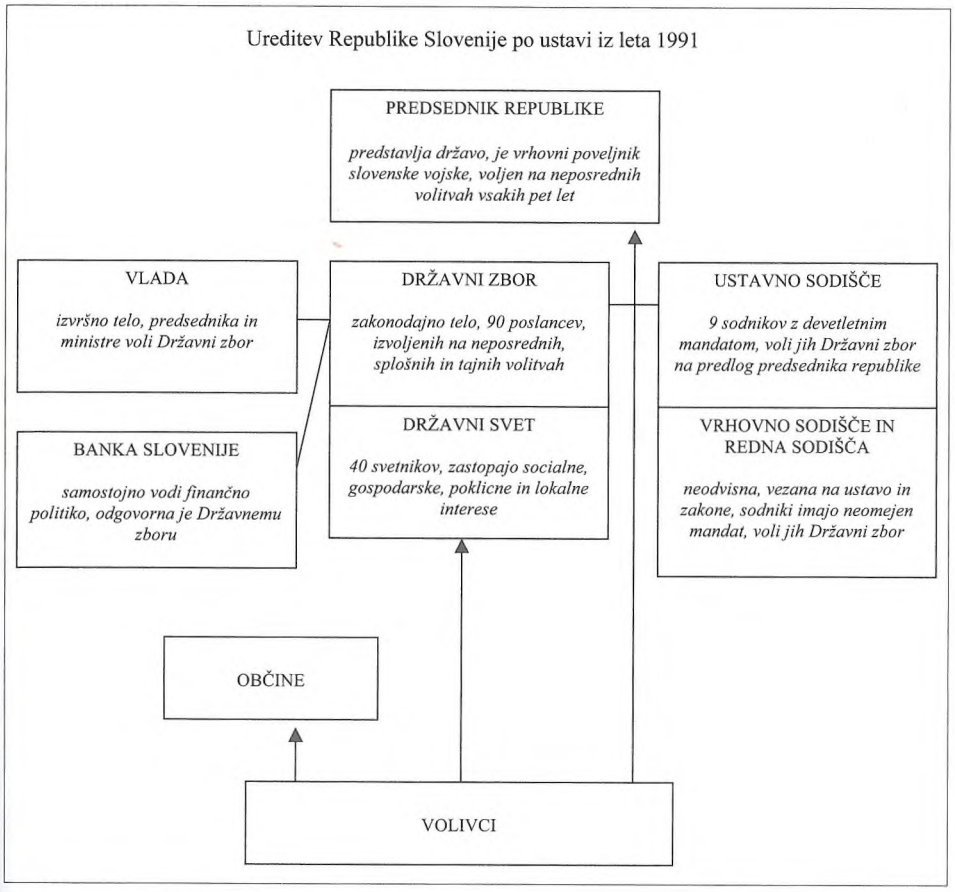
V učbenikih ali delovnih zvezkih za zgodovino so pogosto že vključeni različni grafični zapisi učne snovi, ki so povezani s puščicami.

Primer grafičnega zapisa iz učbenika za osnovno šolo:[12]



12 Vzeto iz: Cvirn, Janez; Hriberšek Balkovec, Elizabeta; Studen, Andrej (2000). Koraki v času. Novi vek. Zgodovina za 7. razred osemletke. Ljubljana: DZS, str. 57.

Primer grafičnega zapisa iz učbenika za srednjo šolo: [13]



Sklep

Različni zapisi učne snovi so lahko zelo motivacijski za učence, saj vključujejo VAK, to je vizualnost, avditivnost in kinestetičnost, z različnimi kombinacijami pa spodbujajo tudi analizo-primerjanje, sintezo in vrednotenje oz. višje miselne procese po Bloomu. Pri zgodovini so grafični zapisi pomembni, saj lahko pomagajo učencem razumeti različne povezave med številnimi podatki, ki jih učne ure vsebujejo. Učitelji se morajo zavedati, da obstajajo različne možnosti grafičnih predstavitev zgodovinskih podatkov ter jih lahko tudi skupaj z učenci prilagodijo učni vsebini ter starosti in sposobnostim učencev. »Tabelska slika bo vedno ostala opozorilo in napotek učencem pri domačem individualnem učenju s pomočjo učbenika ...«[14]

13 Grafična predstavitev je v celoti vzeta iz: Repe, Božo (1998). Sodobna zgodovina: zgodovina za 4. letnik gimnazij. Ljubljana: Modrijan, str. 232.

14 Weber, Tomaž (1992). Tabelska slika pri pouku zgodovine: soodvisnost med zasnovo učne enote-artikulacijo, zasnovo, zgodovinskega učbenika in tabelsko sliko. V: Zgodovina v šoli. Letnik 1. Št. 2, str. 32.

Viri in literatura

Cvirn, Janez; Hriberšek Balkovec, Elizabeta; Studen, Andrej (2000). Koraki v času. Novi vek. Zgodovina za 7. razred osemletke. Ljubljana: DZS.

Cvirn, Janez; Studen, Andrej (2010). Zgodovina 3. Učbenik za 3. letnik gimnazije. Ljubljana: DZS.

Razpotnik, Jelka; Snoj Damjan (2007). Raziskujem preteklost 7. Rešitve za delovni zvezek za zgodovino za 7. razred osnovne šole [Elektronski vir] Ljubljana: Rokus Klett. Način dostopa: http://www.praktik.org. (11. 6. 2007).

Repe, Božo (1998). Sodobna zgodovina: zgodovina za 4. letnik gimnazij. Ljubljana: Modrijan.

Svantesson, Ingemar (1992). Miselni vzorci in spomin. Ljubljana: CZ.

Trškan, Danijela; Gerden, Violeta; Kunaver, Vojko (1999). Evropsko gospodarstvo v 18. stoletju in začetki moderne industrializacije v Angliji. Uporaba aktivnih učnih oblik in metod. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Weber, Tomaž (1992). Tabelska slika pri pouku zgodovine: soodvisnost med zasnovo učne enote-artikulacijo, zasnovo, zgodovinskega učbenika in tabelsko sliko. V: Zgodovina v šoli. Letnik 1. Št. 2, str. 27–35.

World History Perspectives on the past. Graphic Organizers: Study Guide (1997). Lexington, Massachusetts, Toronto, Ontario: D.C. Heath and Company.

MATIJA MITJA ŠTIH

SAMOVREDNOTENJE DELA UČITELJA ZGODOVINE
SELF-EVALUATION OF HISTORY TEACHER'S WORK

Izvleček

Članek je povzet po osrednjem delu magistrske naloge, ki raziskuje ovrednotenje pedagoškega dela učiteljev zgodovine v gimnazijah. Učitelj preverja uspeh, smiselnost in efektivnost lastnega dela s samovrednotenjem, ki teži k zagotavljanju kakovosti ter spodbuja profesionalni in osebni razvoj. Čeprav si pod istim pojmom predstavljajo različne postopke (anketiranje, pogovor, refleksijo, opazovanje pouka, samoocenjevanje ...), se s samovrednotenjem srečujejo vsi učitelji. Učitelj zgodovine z delom v razredu lahko vpliva na predstave učencev, spodbuja razvoj občutljivosti in kritičnosti ter učencem pogosto predstavlja referenco in zgled. Zato si nespraševanja o svojem delu ne sme privoščiti. Samovrednotenje omogoča sprotno preverjanje dela in ugotavljanje močnih in šibkih področij. Čas in napor, ki ga učitelj vloži vanj, se prej ali slej povrneta v obliki zadovoljstva pri nadaljnjem delu.

Ključne besede: samovrednotenje, učitelj zgodovine, kakovost, opazovanje pouka, profesionalni razvoj, vseživljenjsko učenje.

Abstract

The article summarized the central part of a Master's thesis, which researches the evaluation of pedagogic work of history teachers in general secondary schools. The teacher evaluates the success, purpose and effectiveness of his work by self-evaluation. This strives to ensure quality and entices a professional and personal development. Although the term implies various procedures (inquiry, discussion, reflection, class observation, self-assessment, etc.), all teachers come across self-evaluation. A history teacher with his/her work in class can have an impact on the perception of the pupils, can encourage the development of sensitivity and critical thinking and often represents to the pupils a certain reference and example. This is why a teacher cannot afford to not self-evaluate his work. Self-evaluation enables a current observation of the work and the possibility to determine the strong and weak areas. The time and effort a teacher invests in self-evaluation eventually pays off in the form of satisfaction in future work.

Keywords: self-evaluation, history teacher, quality, class observation, professional development, life-long learning.

SAMOVREDNOTENJE DELA UČITELJA ZGODOVINE[1]

Uvod

Samovrednotenje je proces vrednotenja lastne dejavnosti, ki je vedno v teku. To je nujno za ohranjanje smiselnosti in zagotavljanje kakovosti slehernega početja. Sleherna dejavnost si zasluži samovrednotenje, še toliko bolj pa to velja za dejavnost, s katero vplivamo na druge. Ali je takšna dejavnost potrebna, kadar delamo z učenci, ki si še posebej zaslužijo skrb in pozornost, tako sploh ni vprašanje.

Pojem samovrednotenja navadno povezujemo s subjektivnostjo, ki ob pomanjkanju samokritike onemogoča resnično prepoznavanje in odpravo lastnih pomanjkljivosti. Za pravo samovrednotenje so zato potrebne določene osebne kvalitete in tudi učitelj zgodovine jih mora imeti oz. se mora truditi, da jih pridobi.

Samovrednotenje, samoevalvacija in sorodni pojmi

Izraz samovrednotenje je najbolj splošen in razširjen izraz, s katerim označujemo vrednotenje samega sebe, svojih dejanj in rezultatov svojega dela. Tudi definicije, ki jih podajajo pedagogi in raziskovalci, ga definirajo podobno. Marentič Požarnikova naprimer meni: *»Samovrednotenje je stalen proces, v katerem se tudi na osnovi mnenj "pomembnih drugih," (...) vrednotim in primerjam z drugimi.«*[2]

Samovrednotenju je sorodna samoevalvacija, za katero velja, da *»je celovit proces neprestanega zbiranja ter analiziranja informacij.«*[3] *»Njen osnovni namen pa je ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti.«*[4] Na prvi pogled se celo zdi, da gre zgolj za dva različna prevoda istega angleškega izraza (self-evaluation) in torej za sinonimna izraza. Obema je skupno preučevanje preteklega dela z željo po ugotavljanju in zagotavljanju njegovih kvalitet. Vendar pa je domača pedagoška raziskovalna stroka v zadnjih nekaj letih vsakemu izmed njiju dala svojstven pomen.

Še dva pojma segata v področje med samovrednotenjem in samoevalvacijo. Prvi je samoocenjevanje, ki ga Claxton definira kot samovrednotenje na podlagi zunanjih kriterijev,[5] Razdevšek Pučko pa kot spretnost v povezavi s sprejemanjem in uporabo kriterijev, ki so dani od zunaj.[6] Zato je samoocenjevanje bolj objektivno od samovrednotenja in bližje samoevalvaciji. Drugi pojem pa je refleksija, ki je potrebna, da samoocenjevanje doseže svoj cilj, ta pa je spoznati uspešnost lastne dejavnosti in kritično pretresti strategije uporabljene za dosego uspeha pri neki dejavnosti.

Samovrednotenje (self-evaluation) je po Slivarju poleg samopodobe, izobrazbene kompetentnosti in primernosti (iznajdljivosti, op.a.) ena izmed pomembnejših komponent samopojmovanja.[7] Young v njem med drugim vidi enega od v strokovnih krogih manj uporabljenih, zato pa v laičnem svetu bolj razširjenih sopomenk za samopodobo.[8]

---

1 Vzeto iz: Štih, Matija Mitja. (2009). Ovrednotenje pedagoškega dela učiteljev zgodovine v gimnazijah. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

2 Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS, str. 206.

3 Musek Lešnik, K. & Bergant, K. (2001). Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, str. 9.

4 Prav tam, str. 29.

5 Razdevšek Pučko, C. (1998). Samoocenjevanje – sestavine nove doktrine ocenjevanja. Pedagoška obzorja. Letnik 13. Št. 1/2, str. 7.

6 Prav tam, str. 5.

7 Slivar, B. (1995). Pomen samopojmovanja pri vzgoji in izobraževanju. Educa. Letnik 5. Št. 4, str. 212.

8 Youngs, B. (2000). Spodbujanje vzgojiteljeve in učiteljeve samopodobe. Ljubljana: Educy, str. 9.

Burns ga pojmuje kot proces, *»v katerem oseba preiskuje svoje storitve, zmožnosti in lastnosti glede na osebna merila in vrednote, ki jih je dobila od družbe in pomembnih drugih in jih je ponotranjila.«*[9] Craftovova pa v podrobnem vrednotenju lastnega dela učitelja (samovrednotenju) vidi težnjo po profesionalnem razvoju, saj ga razume kot del stalnega profesionalnega razvoja učitelja.[10]

In kakšno naj bo kakovostno samovrednotenje učiteljevega dela? Vsako razmišljanje o lastnem delu je dobrodošlo in koristno. Če pa želi biti zares učinkovito, mora biti (vnaprej) načrtovano. Njegov namen je namreč prepoznati močna in šibka področja, kvalitete in slabosti ter zastavljanje realnih ciljev v želji po krepitvi šibkejših področij in ohranjanju že doseženih kvalitet močnejših.

O samoevalvaciji najpogosteje govorimo v povezavi z vrednotenjem dela organizacij (šol)[11] in posameznikov znotraj njih, pri čemer njeno delovanje temelji na vnaprej skrbno pripravljenih instrumentih. Ažman pravi: *»Šolska samoevalvacija je proces, ki ga največ povzroči sama šola, v kateri skrbno izbrani sodelavci opisujejo in ocenjujejo delo šole z vizijo, da bi sprejeli odločitve ali pobude, ki se nanašajo na različne vidike razvoja šole kot celote.«*[12] Pomemben del razvijajoče se šole pa je vsak posameznik, ki v njej dela in se ob tem tudi sam profesionalno in osebno razvija.

Pri samoevalvaciji ne gre za poljubno subjektivno oceno, ki jo nekdo poda o sebi ali o organizaciji, katere del je. Uporablja namreč od zunaj dane pripomočke (vprašalnike) in metode ter z njihovo pomočjo pride do realne ocene trenutnega stanja.[13] Je dolgotrajnejši postopek, katerega cilj je sistematično ovrednotiti preteklo delo in poiskati možnosti za izboljšanje razmer, v katerih se učenci učijo in učitelji delajo. Zavezanost zunanjim kriterijem prinaša objektivnost, ki jo samovrednotenju ob pomanjkanja trdnih kriterijev včasih primanjkuje.

Samoevalvaciji, katere namen je tudi večja avtonomnost šol in učiteljev, so tujini že v 90-ih letih posvečali mnogo pozornosti.[14] V Sloveniji se zanjo šole odločajo šele v zadnjih letih, načini izvedbe, analiza in uporaba dobljenih rezultatov pa so zelo raznoliki. Glavnemu namenu samoevalvacije – zagotavljanju kakovosti, na kar opozarjajo tudi Medveš, Musek Lešnik, Alvik, Craft in drugi,[15] pa je vredno slediti.

Ažmanova meni, da je samoevalvacija *»kot pogled v ogledalo: vsakemu posamezniku in podsistemu, ki se vanj pogleda, omogoča zaznati tako prednosti dobro opravljenega dela in se jih veseliti, kot tudi pomanjkljivosti slabo opravljenega dela in možnosti korekcije.«*[16]

Na podlagi samovrednotenja in samoevalvacije se izgrajuje ali dopolnjuje samopodoba. Definicija samopodobe (ali sebstva),[17] kot jo podaja Kobalova, ima opraviti s profesionalno

---

9 Burns v: Skalar, M. (1986). Samovrednotenje kot znotrajosebni proces. Sodobna pedagogika. Letnik 37. Št. 5/6, str. 212.

10 Craft, A. (1996). Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teacher and Schools. London: Routhledge, str. 58–137. Vrednotenje lastnega dela je tu sicer podrejeno profesionalnemu razvoju, kar ob dejstvu, da je samoevalvacija del le-tega in da je kritično vrednotenje lastnega dela nujno za pozitiven profesionalni razvoj, zgolj postavi samovrednotenje v ustrezen širši kontekst.

11 O samoevalvaciji kot o evalvaciji dela na celotni šoli je govora pri Musek Lešniku.

12 Ažman, T. (2004). Od tradicionalne šole k sodobni. Sodobna pedagogika. Letnik 55. Št. 2, str. 183.

13 Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. Sodobna pedagogika. Letnik 52. Št. 4, str. 8–26.

14 Več in podrobneje o tem, kako so se samoevalvacije kot orodja za zagotavljanje kakovosti v šolah poslu-ževali v tujini v: Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. Sodobna pedagogika. Letnik 51. Št. 4. str. 8–21.

15 O vodeni samoevalvaciji kot preverjanju kakovosti celotne organizacije podrobneje pišejo tudi: Craft (1996), Musek Lešnik in Bergant (2001), Bell in Gilbert (1996), Medveš (2000) in drugi.

16 Ažman, T. (2004). Od tradicionalne šole k sodobni. Sodobna pedagogika. Letnik 55. Št. 2, str. 194.

17 Prav tam, str. 23–24.

in osebno rastjo učitelja, kot tudi z njegovim delom nasploh. Samopodoba vključuje tako subjektivne teorije o lastnem delu kot vrednote, osebni profil posameznika, njegovo motiviranost in element razvijanja in spreminjanja na bolje.

V šolskem letu 2008/2009 so vse slovenske gimnazije pristopile k projektu Posodabljanja slovenske gimnazije,[18] ki ga podpira Evropska unija. Pričakovati je, da bo sodelovanje v tem projektu mnoge gimnazije spodbudilo, da bodo najprej preverile trenutno stanje (in samoevalvacija je za to kot naročena) in se šele nato lotile posodabljanja.

Kaj učitelj s samovrednotenjem pridobi?

Odločitev za samovrednotenje lahko sproži več vzrokov: neuspeh ali nezadovoljstvo z rezultati lastnega dela, preverjanje in ovrednotenje preteklega dela, zunanja spodbuda itd. Čeprav se za samovrednotenje vsakdo odloči z namenom preveriti svojo prakso in jo po potrebi dopolniti, uspeh ni vedno zagotovljen.

Ljudska modrost pravi: *»Pomagaj si sam in Bog ti bo pomagal.«* To velja tudi za učitelje, ki za izboljšanje lastnega dela lahko največ storijo sami, vendar pa v tem ne smejo ostati osamljeni. Od zunaj jim mora biti ponujena pomoč v obliki spodbude, lahko tudi v obliki konkretnega instrumetarija, metodologije in postopkov. Tako bodo s pomočjo drugih sami prihajali do objektivnih ocen o kakovosti svojega dela.[19]

Če je samovrednotenje izreden dogodek, je tudi njegov vpliv takšen: napravi sicer določen vtis, ki pa sčasoma zbledi, z njim pa zbledijo tudi nova spoznanja. Podobno velja za samoevalvacijo ustanove: *»Dobra samoevalvacija je neprekinjen postopek ugotavljanja, ohranjanja in dvigovanja kakovosti in uspešnosti.«*[20]

Stalno samovrednotenje pomeni, da samopreverjanje postane del vsakdana. Zahteva trud in čas, a postaja učinkovito orodje za ugotavljanje, ohranjanje in dvigovanje kakovosti opravljenega dela in zagotavlja osebno zadovoljstvo. Prav zagotavljanje kakovosti učitelja usmerja v samovrednotenje, ali kakor pravi Šeško: *»Vsak človek je notranje motiviran, da bi delal kakovostno, zato svoje delo neprestano tudi vrednoti.«*[21]

Claxton v samovrednotenju vidi možnost za razvijanje sposobnosti (learning acumen), ki jih Pučko prevede kot »učna inteligenca«, mogoče pa jih razumeti tudi kot »sposobnosti prodornega mišljenja«. Štiri sposobnosti so ponazorjene s štirimi R-ji:

- sposobnost prenašanja kritike in neuspeha v procesu učenja (resilience),
- sposobnost uporabe virov v različnih učnih situacijah (resourcefulness),
- sposobnost refleksije oziroma usmerjanje lastnega učenja (reflectivity),
- sposobnost odgovornosti in videnja učenja kot sredstva za doseganje ciljev (responsibility).[22]

V času ko so učitelji prepričani, da so vse bolj obremenjeni, jim pobuda o samovrednotenju ali samoevalvaciji (če je narekovana od zgoraj) lahko predstavlja novo obremenitev in kanal za odtekanje prepotrebne delovne energije. V proces vloženi trud pa se kmalu obrestuje. *»Samoevalvacija ne pomeni žrtvovanja energije in časa za neko novo modno muho, predstavlja uporabno orodje in z njegovo pomočjo lahko organizacija ali*

18 Več na: http://www.zrss.si/projektiess/default.asp?pr=2 (Datum dostopa: 20. 9. 2009).

19 Medveš. Z. (2000). Kakovost v šoli. Sodobna pedagogika. Letnik 51. Št. 4, str. 14–15.

20 Musek Lešnik, K. & Bergant, K. (2001). Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, str. 20.

21 Šeško, V. (2000). Samovrednotenje učiteljevega dela: lastna hvala ... ima večji pomen. Slovenščina v šoli. Letnik 5. Št. 4, str. 54.

22 Razdevšek Pučko, C. (1998). Samoocenjevanje – sestavine nove doktrine ocenjevanja. Pedagoška obzorja. Letnik 13.Št. 1/2, str. 7–8.

posamezniki v njej konstruktivno usmerjajo svojo energijo v zagotavljanje kakovosti svojega dela in uspešnosti. Samoevalvacija je torej vir nove energije.«[23]

Kaj učitelj, ki samoovrednoti lastno delo, naredi z rezultati le-tega in kako ter koliko to vpliva na njegovo nadaljnje delo, je odvisno predvsem od dveh dejavnikov.

a. Način samovrednotenja: če je ta del samoevalvacije vzgojno-izobraževalne ustanove, obstaja nevarnost, da se na posameznika zaradi neugodnih rezultatov izvaja pritisk. Če izhaja iz notranje želje po preverjanju kvalitete lastnega dela, je ta nevarnost manjša, saj potrebo po spremembah ugotavlja učitelj sam.
b. Osebnost učitelja: učitelj, ki se želi razvijati, ne trepeta pred negativnimi rezultati, ampak išče način za krepitev šibkih področij. Kdor je s svojim delom povsem zadovoljen, negativne rezultate lahko razume kot »napad na njegovo učiteljsko osebo« in njegovo delo. Rešitev išče v zanikanju rezultatov ali v obupavanju nad učno prakso. Kdor ni pripravljen sprejeti rezultatov in se z njimi konstruktivno spoprijeti, se mora zato vprašati, če proces zanj sploh ima smisel.
c. Poglobljeno samovrednotenje lahko vpliva na učiteljevo delo, ne glede na način samovrednotenja in osebnostne značilnosti posameznega učitelja. Po Craftovi se vpliv kaže predvsem na:

– njegovem zadovoljstvu z delom,
– učiteljevem znanju, vedenju in spretnostih,
– njegovi praksi in osebni rasti,
– njegovi karieri,
– šoli ali aktivu,
– učenju učencev,
– šolski upravi ali celotni organizaciji.[24]

V nekaterih evropskih državah (Škotska, Avstrija, Norveška) se je v preteklosti samovrednotenje še posebej močno uveljavilo znotraj samoevalvacij dela šol. Namen uvajanja samoevalvacije v šole je bil povsod predvsem ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti. Šole, z njo pa tudi učitelji, so dobili več avtonomije in z njo več odgovornosti.

Učitelj, ki vstopi v proces samovrednotenja. se mora zavedati, da z analizo rezultatov svojega dela najlažje ugotovi, na katerih področjih je bolj in na katerih manj uspešen. S tem si da možnost za spreminjanje svoje prakse in popravo pomanjkljivosti, ki jih prej morda niti ni opazil. Samoevalvacijo šole lahko izkoristi za kakovostno samovrednotenje in tako dobi informacije o svojem delu, čeprav je samoevalvacijo najprej morda čutil kot nepotrebno ali vsiljeno.

Samovrednotenje in profesionalni razvoj

Pojem kakovosti je v šolstvu precej jasno opredeljen. Učitelj ve, da je njegova dolžnost učencem zagotoviti *»izobraževanje, ki je za njih koristno in smiselno.«*[25] To je strokovna in moralna obveza, ki jo zmore uresničevati le, če ima na voljo primerno izobraževanje, podporo vodstva in je dovolj fleksibilen ter avtonomen za uspešno opravljanje dela.

---

23 Musek Lešnik, K. & Bergant, K. (2001). Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, str. 19–20.

24 Craft, A. (1996). Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teacher and Schools. London: Routhledge, str. 61.

25 Musek Lešnik, K. & Bergant, K. (2001). Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, str. 29.

Brez stalnega preverjanja lastnega dela in motivacije za dodatno izpopolnjevanje kakovost pouka v najboljšem primeru stagnira, navadno pa celo pada. Zato je samovrednotenje mogoče razumeti tudi kot pomemben del učiteljevega profesionalnega razvoja.[26] Kvalitetno samovrednotenje in s tem povezana konstruktivna samokritika, sta mogoča šele na določeni stopnji profesionalnega razvoja, hkrati pa samovrednotenje učitelja motivira in pospešuje ter usmerja njegov profesionalni razvoj. Kot je profesionalni razvoj potreben za kvalitetno samovrednotenje, je tudi kvalitetno samovrednotenje potrebno za profesionalni razvoj. Odnos med njima je vzajemen.

Akcijsko raziskovanje kot način samovrednotenja

Eden izmed načinov samovrednotenja je akcijsko raziskovanje. Marentič Požarnikova mu že v naslovu razprave o zbliževanju teorije in prakse v šoli pripiše zmožnost spodbujanja učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti.[27] Akcijsko raziskovanje zaradi direktne povezave s prakso daje še posebej dobre rezultate, saj učitelj z njim raziskuje lastno prakso z namenom, da jo razvija in izpopolni ter razvije nove pristope, ki nato tudi sami postanejo predmet raziskovanja.

Krog akcijskega raziskovanja gre skozi faze zbiranje podatkov, ugotavljanje problema, oblikovanje in dopolnitev hipotez do samoevalvacije ali samovredotenja, ki ponovno služita zbiranju podatkov. Krog ni le sklenjen, ampak se celoten postopek lahko nenehno nadaljuje in nadgrajuje. Ob tem je učitelju v pomoč raziskovalec, ki *»nastopa v vlogi olajševalca procesa analize, razmišljanja, v vlogi "kritičnega prijatelja" in pomočnika.«*[28]

Samovrednotenje učiteljevega dela ima smisel le, če ne gre za enkraten dogodek, temveč za stalno preverjanje in nadgrajevanje, kar je bistvena značilnost akcijskega raziskovanja. To je razvidno tudi iz spodnjega prikaza, v katerem sta samovrednotenje in samoevalvacija prikazana kot ena od faz akcijskega raziskovanja.

Shema: Krog akcijskega raziskovanja po A. Craft[29]

26 O tem tudi: Craft, A. (1996). Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teacher and Schools. London: Routhledge, str. 22–23.

27 Marentič Požarnik, B. (1993). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. Sodobna pedagogika. Letnik 44. Št. 7–8, str. 347.

28 Prav tam, str. 353.

29 Craft, A. (1996). Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teacher and Schools. London: Routhledge, str. 22–23.

Akcijsko raziskovanje ni zgolj še ena v množici metod samovrednotenja. Odnos med njima je precej bolj kompleksen, saj je samovrednotenje integralni del in hkrati rezultat akcijskega raziskovanja. Z njegovo pomočjo učitelj lahko stalno spreminja in izpopolnjuje svojo učno prakso. Vsaka sprememba pa zahteva svoj čas, saj velja, da je *»sprememba proces in ne dogodek.«*[30]

Opazovanje pouka

Ena od možnosti spraševanja o pouku in preverjanja njegovega poteka, je tudi prisotnost tretje osebe v razredu. To je lahko ravnatelj, kolega iste ali druge stroke, oziroma vsak napovedani ali naključni obiskovalec. Ker je pouk dejavnost, ki praviloma poteka med učenci in učiteljem, prisotnost tretjih oseb nujno prinese spremembe in je zato že z vidika zagotavljanja kakovosti pouka prav, da je vsaka takšna prisotnost vnaprej najavljena.

Kot bomo ugotovili, je za kvalitetno opazovanje pouka bistveno sodelovanje med sodelavci, ki pa je v učiteljskem poklicu (razen obveznega) bolj na nizki ravni. Zanimivo je, da je glede tega situacija podobna tako v Sloveniji, kot drugje v svetu. *»Odprto sodelovanje, obsežni kolegialni pogovori, medsebojne hospitacije ter interaktivni profesionalizem za večino učiteljev še niso postali sestavni del poklicnega življenja.«*[31]

Nekaterim učiteljem prisotnost tretjih oseb pri pouku predstavlja precejšnjo stopnjo nelagodja, le redki pa uspejo pouk izvajati povsem enako, kot sicer. Hospitacija ravnatelja ali kolegov, preko katere želi učitelj dobiti povratno informacijo o svojem delu v razredu, tako lahko da precej popačeno podobo in je le pogojno v pomoč pri nadaljnjem delu.

Samoopazovanje

Učiteljem, ki jim prisotnost tretjih oseb predstavlja nelagodje, je lahko v pomoč samoopazovanje s pomočjo avdio-vizualnega snemalnika, ki ga (ob pogoju, da so izpolnjeni pogoji za varstvo osebnih podatkov) namesti v razredu. Kasneje lahko kadarkoli pregleda posnetek in z določene distance oceni svoje delo.

Ogled posnetka nudi zanimiva spoznanja o poteku pouka, odzivu učencev, nezavednem ravnanju učitelja, morebitnih motečih elementih pouka idr. Predvsem pa prinaša pogled »z druge strani«, ki je učiteljem sicer skrit. Takšen način samoopazovanja je posebej primeren za začetnike ali za študente – bodoče učitelje – na opravljanju obvezne prakse.

Kolegialno opazovanje

Kadar samovrednotenje učitelju ne nudi informacij, ki jih želi pridobiti, in želi mnenje nekoga, katerega mnenje še posebno ceni in mu zaupa, se lahko obrne po pomoč k sodelavcu iste ali druge stroke. Njegova prisotnost pri pouku bo zanj in za učence veliko manj moteča, kot če bi bila v razredu tuja oseba ali ravnatelj.

Dobrodošle so hospitacije vseh kolegov. Ker pa je opažanja in nasvete lažje sprejeti od kolega, ki pozna posebnosti posameznega predmeta, je najbolje, če učitelju zgodovine hospitira kolega, ki tudi sam poučuje zgodovino. Po hospitaciji se na podlagi ugotovitev lahko razvije pogovor ali pravi strokovni dialog, ki bo obema v korist. *»Skupni cilji in skupna prepričanja namreč zbližajo učitelje, želja po kakovostnem delu pa porodi*

30 Prav tam.

31 Fullan, M. in Hargreaves, A. (2000). Za kaj se je vredno boriti na vaši šoli. Ljubljana: ZRSŠ, str. 52.

potrebo po poglobljenem strokovnem dialogu.«[32] Takšen strokovni dialog je osnova neformalnega učenja, ki lahko preraste v kolegialno opominjanje ali – po Sentočnikovi – v kritično prijateljstvo.

V zvezi z odnosi in povezanostjo med učitelji neke šole Hergreaves podaja shemo s štirimi oblikami kultur poučevanja:

1. Individualizirana kultura poučevanja – učitelji delajo neodvisno drug od drugega.
2. Balkanizirana kultura poučevanja – učitelji se delijo na skupine, ki med seboj ne sodelujejo ali pa si celo nasprotujejo.
3. Sodelovalna kultura poučevanja – učitelji delajo skupaj, so povezani (tudi izven službe) in se počutijo del šolske skupnosti.
4. Izzvano ali načrtno sodelovanje kot kultura poučevanja – ni spontano, temveč je administrativen ukrep, ki racionalizira delo učiteljev in jih »prisili« v sodelovanje.[33]

Dobri odnosi in dobri kolegialni nasveti so mogoči le v šolah, v katerih vlada iskrena sodelovalna kultura poučevanja ali pa je izzvano načrtno sodelovanje sodelujoče pripeljalo v bližino iskrene sodelovalne kulture.

V zbornicah s sproščeno klimo brez izključujoče tekmovalnosti, kjer učitelji poleg službenih del in nalog delijo tudi del svojega zasebnega življenja, lahko sproščeno druženje med učitelji istih ali različnih predmetov, različnih izkušenj in različnih pogledov preraste v pravo in resnično izmenjavo mnenj, izkušenj in dobrih praks ter v koristno neformalno izobraževanje.

Tudi rezultati empirične raziskave, ki je bila med srednješolskimi učitelji opravljena v sklopu magistrske naloge, pokažejo, da: *»učitelji, ki se čutijo bolj sprejete pri drugih vključenih v vzgojno–izobraževalni proces, bolj verjamejo v lastne kvalitete.«*[34] Občutek sprejetosti učitelja pripomore k pedagoški samozavesti in omogoča doseganje boljših delovnih rezultatov. Ista raziskava pokaže tudi, da se slovenski gimnazijski učitelji le redko poslužujejo kolegialnih hospitacij, čeprav mnenja svojih sodelavcev cenijo.

Hospitacija ravnatelja

Hospitiranje pri pouku učiteljev je zakonsko predpisana naloga in pravica ravnatelja. Ob zavedanju pomembnosti hospitacije in pogovora ob njej (Erčuljeva ga označi za dogodek, ki pripomore k učiteljevemu razvoju in medsebojnemu učenju obeh vključenih[35]) bi pričakovali, da je hospitiranja po šolah veliko. Na voljo je tudi obsežen instrumentarij za hospitiranje,[36] način in pogostost uporabe pa sta prepuščena osebni presoji vsakega ravnatelja.

Navadno ravnatelji več hospitirajo pri mlajših učiteljih. Pouk ob tem gotovo poteka nekoliko drugače kot sicer, saj njihova prisotnost vpliva na učence, ki jim ravnatelj predstavlja najvišjo avtoriteto šole in na učitelja, ki se želi kar najbolj izkazati. Kljub temu pa je takšna prisotnost potrebna in v korist tako učitelju kot ravnatelju. Učitelj lahko med

---

32 Sentočnik, S. (2006). Vpeljevanje sprememb v šole – izziv za spodbujevalce sprememb.V: Vpeljevanje sprememb v šole: konceptualni vidiki. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 41.

33 Andy Hargreaves si kot predavatelj na Bostonski univerzi (predava o kulturi, spremembah in vodenju v izobraževanju) izrecno prizadeva za povezovanje teorije s prakso. http://www2.bc.edu/~hargrean/ (Datum dostopa 28. 3. 2009).

34 Štih, Matija Mitja. (2009). Ovrednotenje pedagoškega dela učiteljev zgodovine v gimnazijah. Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 148.

35 Erčulj, J. (1998). Ravnatelj in hospitacije pri pouku: še nekaj o instrumentarijih za spremljanje učiteljevega dela. Vzgoja in izobraževanje. Letnik 29. Št. 4, str. 52.

36 Bogato tovrstno gradivo s primeri hospitacijskih obrazcev je namenjeno predvsem ravnateljem pa tudi ostalim, ki hospitirajo pri pouku. Glej: Tomič, A. (2002). Spremljanje pouka. Ljubljana: ZRSŠ.

hospitacijo dokaže svoje kvalitete in kompetence, ravnatelj pa dobi neposreden vpogled v potek pouka pri določenem učitelju.

In kaj o hospitacijah menijo ravnatelji? Zanimiv pogled v intervjuju o šolskem nadzoru predstavi Rednak. *»Redna hospitacija je vedno lahko koristna, predvsem za ravnatelja samega, in je seveda koristna tudi za učitelja. (...) Sam trdim, da so nenapovedani obiski in hospitacije človeško nesprejemljive, strokovno vprašljive in, vsaj zame, stvar sistema, ki je preživel – "policijski nadzor" v šoli nima nobene realne osnove.«*[37]

Inoviranje lastne pedagoške prakse

V gospodarstvu so inovacije vedno zaželene in cenjene, v časih recesije in gospodarskih pretresov pa že kar zahtevane. *»Vsa sodobna podjetja tekmujejo z znanjem. Nenehne inovacije so postale nujnost.«*[38]

Gospodarstvo ima opravka z neživimi materiali, v šoli pa vsaka inovacija pomeni spremembe, ki vplivajo na učence. Z inovacijo učitelj ne tvega le lastnega uspeha in ugleda, temveč tudi kvaliteto dela in morebiten nezaželen učinek na učence. Vsaka inovacija je odklon od uveljavljenega in zato do določene stopnje tvegana. Če uspe, pa nudi drugačno, zanimivejše, lažje in učinkovitejšo delo.

Marentič Požarnikova meni, da je inoviranje prakse nasprotje rutine in je potrebno za ohranjanje kvalitete: *»Ne moremo biti zadovoljni s tistimi učitelji, ki kmalu utonejo v rutino, ki ne razmišljajo dosti o vzrokih raznih problemov in dogajanj v razredu, o svojih lastnih miselnih okvirih in predpostavkah pri reševanju problemov, ki ne spremljajo novosti in ne iščejo novih pristopov, ampak gredo "po poti najmanjšega odpora".«*[39]

Reflektivni učitelj

Osnovni pojem besede refleksija je premislek o svojem delu. Sentočnikova ocenjuje, da je *»zmožnost reflektiranja metakognitivna spretnost.«*[40] Refleksija je pomembna prvina, ki omogoča učitelju, da razvije tovrstno metakognitivno spretnost. V zvezi z učiteljevim razmišljanjem o lastnem delu v razredu pa izraz refleksija in reflektivnost predstavljata protiutež rutinskemu.[41]

Reflektivni učitelj je torej tisti, ki ne ravna rutinsko in brez premisleka, temveč vse svoje delo (in celo prepričanja o njem) premisli na podlagi dokazov in ga po potrebi spreminja. Takšen učitelj išče vedno nove izzive in nove poti, da njegovo delo ne bi zapadlo v rutino, v kateri ni več ustvarjalnosti in osebnega ter profesionalnega izziva ter napredka.

Razlogi za inoviranje

Opravljati zahtevno strokovno delo rutinsko in brez slehernih sprememb prej ali slej postane mučno in brez izziva. Spremembe niso le dobrodošle, ampak nujne, če se želi ohraniti kakovost opravljenega.

---

37 Babšek, J. (2001). Nenapovedani obiski in hospitacije so človeško nesprejemljivi in strokovno vprašljivi: Pogovor z Ivanom Rednakom, ravnateljem OŠ Dornberk. Didakta. Letnik 11. Št. 56/57, str. 20.

38 Černetič, M. idr. (2004). Šolska kultura in vrednote. Pedagoška obzorja. Letnik 19. Št. 3–4, str. 64.

39 Marentič Požarnik, B. (1993). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. Sodobna pedagogika. Letnik 44. Št. 7–8, str. 348.

40 Sentočnik, S. (2004). Portfelj kot alternativna oblika učenčevega napredka – možnosti njegove uporabe v slovenskih šolah. Sodobna pedagogika. Letnik 55. Št. 1, str. 83.

41 Cvetek, S. (2005). Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionalec. Radovljica: Didakta, str. 44–45.

Tega se tudi učitelji večinoma zelo dobro zavedajo, zato se udeležujejo dodatnih izobraževanj in nekatera nova spoznanja vključujejo v prakso. *»S preizkušanjem znanja (eksperimentom) pridemo do izkušenj in spretnosti, ki naredijo znanje uporabno.«*[42] S temi besedami Černetič utemelji potrebnost eksperimentiranja in uvajanja novega znanja.

Da je misel na to, da mora pri sebi nekaj spremeniti, za učitelja lahko tudi strašljiva, pa meni Coffex, ki to občutenje opiše z besedami: *»Kaj je ogroženo? Nič manj kot njegova samopodoba, ki je sestavljena iz cele vrste osebnih in profesionalnih identitet.«*[43]

Kljub temu bi težko našli učitelja, ki bi celo kariero opravljal delo na enak način. Če ne zaradi lastne želje po rasti in izboljšavi lastnega dela, ga v spremembe in inoviranje prisilijo spremembe, ki jih je deležen učiteljski poklic. Takšne spremembe lahko izkoristi ali pa nad njimi toži in se jim (dokler je to sploh mogoče) upira.

»Izzivi iz današnjega globalnega okolja narekujejo nenehno spreminjanje šol, ki se vsakodnevno srečujejo s pritiski notranjih in zunanjih okolij. Veliko šol pa kljub tem spremembam ostaja nespremenjenih.«[44] Černetič predlaga, da spremembe postanejo del šolske kulture, zaposleni pa naj zagotavljajo odprto in učenju prijazno klimo.[45] Pri tem pa na stranski tir postavi strah, ki ga ob nenehnih spremembah in kljub želji po profesionalni rasti čutijo nekateri učitelji.

V nekaterih evropskih državah, po katerih se pogosto zgledujemo in kjer so inovacije že daljši čas del šolskega vsakdana, ugotavljajo, da so z eksperimentiranjem v preteklosti pretiravali. Zato se sedaj ukvarjajo s slabim znanjem in nizko motivacijo učencev in se ponovno vračajo k že preizkušenemu, tradicionalnemu.

»Razmislite, kaj je v tej tradiciji dobrega, in na tem gradite. Negujte področja, kjer ste tradicionalno dobri. (...) Lahko seveda tudi kaj izboljšate, obogatite pouk z različnimi dejavnostmi, toda pred sabo imejte učne cilje. Ti so najpomembnejši.«[46] Takšen nasvet tistih, ki imajo bogato zgodovino eksperimentiranja v šolstvu, naj bo opomin hitremu uveljavljanju sprememb in naj pripore k odgovornemu uvajanju inovacij.

O nujnosti inovacij in njihovem spreminjanju osebnosti učitelja Marentič Požarnikova meni: *»Pouk ni več le transmisija, ampak živa transakcija – mnoštvo smiselnih interakcij med učiteljem in učencem ter med učenci samimi – in končno transformacija – spreminjanje pojmovanj o svetu in spreminjanje osebnosti.«*[47]

Zbornik o kurikularni prenovi s preloma tisočletja (1999) v spodbudo tistim, ki se za inoviranje odločijo kljub tveganju in za pogum tistih, ki pred tem še kolebajo, podaja naslednjo misel: *»Samo tisti, ki se ne boje, da bi jih utrudilo plezanje po strmih stezah, lahko upajo, da se bodo povzpeli na ožarjene vrhove.«*[48]

Dober in uspešen učitelj

Prva in temeljna točka na poti do dobrega in uspešnega učitelja je dodiplomski študij, ki nudi dobro poznavanje predmetnega področja kot tudi vsa ostala področja, na katerih bo bodoči učitelj deloval. Na tem temelju postaja uspešen na vseh področjih:

---

42 Černetič, M. idr (2004). Šolska kultura in vrednote. Pedagoška obzorja. Letnik 19. Št. 3–4, str. 62.

43 Coffey, S. (2006). Onkraj območja gotovosti: faktor strahu. Vpeljevanje sprememb v šole: konceptualni vidiki. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 27.

44 Černetič, M. idr (2004). Šolska kultura in vrednote. Pedagoška obzorja. Letnik 19. Št. 3–4, str. 69.

45 Prav tam.

46 Groenmo L. S. (2010): Pri učenju je pomembna kontinuiteta. Intervju v Dnevnikovem objektivu, 20. november 2010. http://www.dnevnik.si/objektiv/intervjuji/1042404357 (Datum dostopa 23. 10. 2010).

47 Marentič Požarnik V: Černetič, M. (2004). Šolska kultura in vrednote. Pedagoška obzorja. Letnik 19. Št. 3–4, str. 61.

48 Kurikularna prenova: zbornik. (1999). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet, str. 55.

v razredu, kot človek ter kot del šole in član zbornice, ki s svojim delovanjem soustvarja pozitivno zbornično in šolsko klimo.

Za dobrega učitelja je nepogrešljivo zadovoljstvo s poklicem, ki ga opravlja. Zanj mora veljati: *»Vse, kar učitelj stori za sebe, stori tudi za svoj poklic.«*[49] Enako velja tudi v obratnem vrstnem redu. Kar učitelj stori za svoj poklic, stori za sebe. Zato je nemogoče govoriti o profesionalni in osebni rasti kot o dveh ločenih stvareh. Ko nekdo postaja vse boljši učitelj, postaja tudi vse boljši človek.

Učitelj se pri delu srečuje z učenci, sodelavci, nadrejenimi in starši. Mnenja o tem, kaj je dober učitelj, pa so lahko močno različna. Ista lastnost pri eni skupini ali delu ene skupine vzbuja občudovanje in odobravanje, drugo pa moti. Furlan zato meni, da *»idealnost učitelja ocenjujemo po njegovih različnih značilnostih in sposobnostih, ki jih žele uporabniki njegovih storitev.«*[50]

Dober in še boljši učitelj

Dober učitelj ni nikoli povsem zadovoljen z doseženim, ampak si želi doseči še boljše rezultate. Uspeh njegovega dela se kaže v tem, kakšno popotnico so v času šolanja dobili njegovi učenci, zato so pravi rezultati pogosto vidni šele čez leta. Težnja po doseganju boljših rezultatov se najbolj očitno kaže v pripravljenosti na vseživljenjsko učenje.

Kdor meni, da dobro opravlja svoje delo, ne sme zaspati na lovorikah preteklih uspehov, temveč naj vztrajno išče nove poti. Te lahko najde v stalnih dejavnostih in s prizadevanjem za osvajanje novih znanj in veščin. Tako si pridobi tudi simpatije in ugled med sodelavci in vsemi vključenimi v učni proces, hkrati pa s tem veča svoje možnosti za zaposlitev v času, ko zaposljivost učiteljev postaja vse večji problem.

Mnenj o tem, kaj je dober učitelj, je toliko, kot je tistih, ki so posredno ali neposredno vključeni v učni proces. Zato je za realno podobo potrebno izbrati pravilno kombinacijo kvalitetnega samovrednotenja in kritičnih mnenj drugih. *»Dober učitelj postaneš šele takrat, ko najdeš svojo pot v pravi razdalji med pisanimi šolskimi zakonitostmi in nepisanimi zakoni mladosti … Če hočeš odpreti mlado glavo, moraš potrkati na srce.«*[51]

Načrtovan profesionalni razvoj učitelja

Učitelji imajo po končanem dodiplomskem študiju večkrat občutek, da so brez prave popotnice vrženi v razred, kjer se morajo sami učiti in naučiti, kako postati »pravi« učitelj.

Pšunder to prepričanje podkrepi s stavkom: *»Učitelj z izobrazbo pridobi kvalifikacijo, s praktičnimi izkušnjami pa pridobi dimenzijo.«*[52]

Da je *»učenje srce učiteljevega profesionalnega razvoja«*[53] menita Bell in Gilbert za premagovanje začetniških težav opogumita mladega učitelja in hkrati poudarita pomen stalnega učenja. Učiteljev razvoj v smeri učenja poučevanja in nudenja pomoči učencem je tudi ključ do uspeha.

Ray Bolam (po Craftovi) poda pet razlogov za profesionalni razvoj (permanentno izobraževanje) in jih razvrsti glede na to, ali izhajajo iz potreb posameznika ali iz potreb organizacije/šole, v kateri učitelj dela:

---

49 Šinkovec, S. (2000). Osebnost učitelja. Vzgoja. Letnik 2. Št. 7, str. 7.

50 Furlan, I. (1996). Idealen učitelj v domišljiji in stvarnosti. Pedagoška obzorja. Letnik 11. Št. 3–4, str. 129.

51 Kunaver, D. (1992). Mlademu učitelju na pot. Ljubljana: ZRS za šolstvo in šport, str. 9.

52 Pšunder, M. (1994). Nekaj vidikov učiteljeve uspešnosti. Vzgoja in izobraževanje danes – za danes in jutri. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, str. 81.

53 Bell, B. & Gilbert, J. (1996). Teacher development: a model from science education. London: Falmer Press, str. 1.

1. skupni razvoj celotnega (šolskega) osebja (staff/group performance),
2. osebni razvoj posameznika – za potrebe dela, ki ga opravlja (individual job performance),
3. težnja po uspešni karieri (career development),
4. želja po izpopolnjevanju v strokovnem znanju (professional knowledge),
5. želja po osebnem učenju (personal education).[54]

Prvi razlog je podrejen potrebam sistema oziroma organizacije (šole), katere integralni del je učitelj. V razlogih, ki sledijo, je vpliv sistema vse šibkejši, krepi pa se vpliv posameznikovih potreb, ki popolnoma prevladajo v zadnjem od naštetih razlogov.

Howard Bradley se posveti rezultatom, ki jih prinaša profesionalni razvoj in ugotovi, da:

1. omogoča učiteljem, da se počutijo bolj cenjene pri delu, ki ga opravljajo;
2. omogoča dobro opravljanje dela in pozitivno povratno informacijo, kar je nujno za zadovoljstvo z delom in za motivacijo;
3. pomaga pri predvidevanju in sprejemanju sprememb pri delu;
4. opogumlja k iskanju vznemirjenja in zadoščenja v spremembah;
5. navaja k pripravljenosti in kompetentnosti za konstruktivno sodelovanje pri razvoju šole.[55]

Za uspešen profesionalni razvoj ni dovolj želja, četudi je podprta z resnično pripravljenostjo za delo v tej smeri. Po drugi strani pa ne zadošča niti želja vzgojno-izobraževalnega zavoda (šole). Potrebno je oboje. In zdi se, da se recept za uspešen profesionalni razvoj ponovno skriva v pravilni zmesi obeh.

Profesionalni razvoj je vedno tudi osebni razvoj, vendar pa se rezultati lažje kažejo v šoli in kolektivu, ki sta naravnana k razvoju. Skozi leta poučevanja učitelj raste v poklicu. Rast je intenzivnejša, če se počuti varnega, cenjenega, povezanega z drugimi, ima na voljo strokovno pomoč, ima zdrav smisel za humor in je pripravljen tvegati. Ob primerni povratni informaciji o svojem delu lahko svoj profesionalni razvoj usmeri v pravo smer.

Vseživljenjsko učenje

Vseživljenjsko učenje je »*vseobsegajoča, trajna aktivnost za izboljševanje znanja, spretnosti, in veščin, ki so potrebne za aktivno državljanstvo, socialno povezanost in zaposljivost.*«[56]

Ko učitelj ocenjuje uporabnost izobraževanja, ki se ga je udeležil, kot merilo najprej upošteva osebna merila. Če nova spoznanja nasprotujejo njegovim vrednotam in prepričanjem o tem, kaj je poučevanje, jih ne bo mogel sprejeti, saj jih kot takšne ne more vključiti v že izdelan način poučevanja. To še posebej velja za učitelje, ki imajo veliko izkušenj in pri svojem delu dosegajo dobre rezultate.

Le malokdo na podlagi izobraževanja korenito spremeni način poučevanja, saj takšno spreminjanje pomeni tudi spreminjanje njega samega. Učitelja »*ne moremo spreminjati, ne da bi pri tem spremenili tudi učitelja kot osebnost.*«[57]

---

54 Craft, A. (1996). Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teacher and Schools. London: Routhledge, str. 1–12.

55 Prav tam, str. 12–13.

56 Novak, B. (2004). Motiviranje učiteljev za učenje, poučevanje in izobraževanje. Didakta. Letnik 14. Št. 80/81, str. 36–37.

57 Fullan, M. in Hargreaves, A. (2000). Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli. Ljubljana: ZRSŠ, str. 37.

Goodson zato ugotavlja, da učiteljev in njihovega poučevanja ni mogoče razumeti, če jih ne razumemo kot osebnosti.[58] V njej se zrcalijo učiteljeva osebnost, poklicna identiteta, samopodoba in samovrednotenje lastnega dela.

Uspešno vseživljenjsko učenje se ne kaže skozi hitre spremembe, ampak deluje kot kvas, ki počasi, a vztrajno spreminja učiteljevo delo in osebnost. Najlažje pa je sprejeti vseživljenjsko učenje kot del vsakdana v šoli, ki se tudi sama uči, razvija in nudi možnosti učenja in razvoja vsem, ki v njej delajo in se učijo.

Zaključek

Tudi učitelj zgodovine pristopa k pouku kot strokovnjak strokovnega področja, kompetenten pedagog, občutljiv vzgojitelj, izurjen motivator in kritični ocenjevalec lastnega dela. Profesionalnosti daje osebno noto, skrbi za vez staršev s šolo in je obraz, ki ga šola kaže navzven.

Kot vsi profesionalci so tudi učitelji zgodovine dolžni skrbeti za kakovost lastnega dela. Zato morajo svoje delo preverjati in ugotovljene pomanjkljivosti odpravljati. Pri tem jim je v pomoč samovrednotenje in njemu sorodni postopki za ugotavljanje stanja. Pogostost in način uporabe teh postopkov so odvisni od učitelja in zunanjih spodbud.

Želja po kakovostnem opravljanju dela, po profesionalnem in osebnem razvoju, stalne spremembe, zahteve šolske politike in samokritičnost učiteljev, zahtevajo stalno preverjanje lastnega dela in posodabljanje znanja. To pa je mogoče doseči s stalnim strokovnim izobraževanjem in naklonjenostjo vseživljenjskemu izobraževanju.

Ker je ugotavljanje kvalitete učiteljevega opravljenega dela zahtevno in težko izmerljivo, se lahko učitelj kaj hitro usmeri v to, da zagotovi formalnostim, ki jim je zavezan. Tako pridobi zahtevano število ocen, izpolni naloge, ki so mu podeljene s strani pedagoškega vodje in se trudi predelati snov, ki je predvidena z učnim načrtom.

Delovno okolje lahko spodbuja učitelja k nadaljnjim prizadevanjem, nestimulativno delovno okolje pa lahko zatre vsakršno željo učitelja po tem, da bi se trudil za svojo osebno in profesionalno rast.

Primerna samokritičnost in uporaba vprašalnikov, ki so na voljo, učitelju omogoča izpeljavo samovrednotenja, ki mu v bodoče olajša delo in pokaže na tista delovna področja, ki jih je potrebno izpopolniti.

Pozitivna mnenja drugih učiteljev predstavljajo potrditev njihovega dela, pripravljeni pa so prisluhniti tudi kritičnim mnenjem. Posebej dragocena so jim mnenja učencev. Ker je učiteljski poklic tudi poklicanost, pri delu poleg veselja pričakujejo tudi izzive.

Viri in literatura

Ažman, T. (2004). Od tradicionalne šole k sodobni. Sodobna pedagogika. Letnik 55. Št. 2, str. 178–196.

Babšek, J. (2001). Nenapovedani obiski in hospitacije so človeško nesprejemljivi in strokovno vprašljivi: Pogovor z Ivanom Rednakom, ravnateljem OŠ Dornberk. Didakta. Letnik 11. Št. 56/57, str. 20–22.

Bell, B. & Gilbert, J. (1996). Teacher development: a model from science education. London: Falmer Press.

Coffey, S. (2006). Onkraj območja gotovosti: faktor strahu. Vpeljevanje sprememb v šole: konceptualni vidiki. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

58 Prav tam, str. 31.

Craft, A. (1996). Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teacher and Schools. London: Routhledge.
Cvetek, S. (2005). Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionalec. Radovljica: Didakta.
Černetič, M. idr (2004). Šolska kultura in vrednote. Pedagoška obzorja. Letnik 19. Št. 3–4, str. 55–71.
Erčulj, J. (1998). Ravnatelj in hospitacije pri pouku: še nekaj o instrumentarijih za spremljanje učiteljevega dela. Vzgoja in izobraževanje. Letnik 29. Št. 4, str. 52–55.
Fullan, M. in Hargreaves, A. (2000). Za kaj se je vredno boriti na vaši šoli. Ljubljana: ZRSŠ.
Furlan, I. (1996). Idealen učitelj v domišljiji in stvarnosti. Pedagoška obzorja.. Letnik 11. Št. 3–4, str. 129–135.
Groenmo L. S. (2010): Pri učenju je pomembna kontinuiteta. Intervju v Dnevnikovem objektivu, 20. november 2010. http://www.dnevnik.si/objektiv/intervjuji/1042404357 (Datum dostopa: 23. 11. 2010).
http://www.zrss.si/projektiess/default.asp?pr=2 (Datum dostopa: 20. 9. 2009).
http://www2.bc.edu/~hargrean/ (Datum dostopa 28. 3. 2009).
Kunaver, D. (1992). Mlademu učitelju na pot. Ljubljana: ZRS za šolstvo in šport.
Kurikularna prenova: zbornik. (1999). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
Marentič Požarnik V: Černetič, M. (2004). Šolska kultura in vrednote. Pedagoška obzorja. Letnik 19. Št. 3–4, str. 61.
Marentič Požarnik, B. (1993). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. Sodobna pedagogika. Letnik 44. Št. 7–8, str. 347–359.
Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. Sodobna pedagogika. Letnik 52. Št. 4, str. 8–26.
Musek Lešnik, K & Bergant, K. (2001). Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
Novak, B. (2004). Motiviranje učiteljev za učenje, poučevanje in izobraževanje. Didakta. Letnik 14. Št. 80/81.
Pšunder, M. (1994). Nekaj vidikov učiteljeve uspešnosti. Vzgoja in izobraževanje danes – za danes in jutri. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
Razdevšek Pučko, C. (1998). Samoocenjevanje – sestavine nove doktrine ocenjevanja. Pedagoška obzorja. Letnik 13. Št. 1/2. str. 3–15.
Sentočnik, S. (2004). Portfelj kot alternativna oblika učenčevega napredka – možnosti njegove uporabe v slovenskih šolah. Sodobna pedagogika. Letnik 55. Št. 1, str. 70–90.
Sentočnik, S. (2006). Vpeljevanje sprememb v šole – izziv za spodbujevalce sprememb.V: Vpeljevanje sprememb v šole: konceptualni vidiki. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
Skalar, M. (1986): Samovrednotenje kot znotrajosebni proces. Sodobna pedagogika. Letnik 37. Št. 5/6, str. 212–219.
Slivar, B. (1995). Pomen samopojmovanja pri vzgoji in izobraževanju. Educa. Letnik 5. Št. 4, str. 211–218.
Šeško, V. (2000). Samovrednotenje učiteljevega dela: lastna hvala ... ima večji pomen. Slovenščina v šoli. Letnik 5. Št. 4, str. 54–65.
Šinkovec, S. (2000). Osebnost učitelja. Vzgoja. Leto 2. Št. 7, str. 5–8.
Štih, Matija Mitja. (2009). Ovrednotenje pedagoškega dela učiteljev zgodovine v gimnazijah. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
Tomič, A. (2002). Spremljanje pouka. Ljubljana: ZRSŠ.
Youngs, B. (2000): Spodbujanje vzgojiteljeve in učiteljeve samopodobe. Ljubljana: Educy.

STANE BERZELAK

POUK ZGODOVINE V SLOVENSKI ŠOLI MED SANJAMI IN RESNIČNOSTJO

HISTORY LESSONS IN SLOVENIAN SCHOOLS BETWEEN DREAMS AND REALITY

Izvleček

Pouk zgodovine je v naši šoli nenehno razpet med uradno oblikovane koncepte in neposredno šolsko prakso posameznih učiteljev. Ker nam ne uspeva, da bi zadosti učinkovito povezovali oba pola, se mi zdi vedno znova nujen premislek, ki ga moramo na tem mestu opraviti predvsem učitelji in metodiki oz. didaktiki, saj drugače pri pouku ni mogoče slediti sodobnemu času.

Zgodovina je v slovenski šoli temeljni humanistični predmet. To dejstvo samo ne krepi njenega pomena, se pa s tem njena vloga in odgovornost temeljito poglablja. Samo najširša zasnova pouka zgodovine nam bo omogočila, da bo naš predmet v predmetnikih na vseh stopnjah ostal kot obvezna sestavina in kvaliteta. Da bi se rešili stalnih pasti in trenutnih zadreg, mora postati realnost našega pouka zgodovine takšna, da bo hitro sledila željam posameznih učiteljev ter se prilagajala našim učencem in dijakom.

Ključne besede: koncept pouka zgodovine, učni načrti in matura, šolska praksa, splošna izobrazba, e–gradiva.

Abstract

History lessons in our schools are constantly torn between the officially designed concepts and actual school practice of individual teachers. Since we cannot find a way to effectively connect both sides, a consideration is in order for the teachers and methodologists or didactics if we wish to keep up with modern developments in lessons.

History in Slovenian schools is a basic humanistic subject. This fact not only strengthens its meaning, but considerably deepens the role and responsibility of history in society. Only the broadest possible design of history lessons will enable the subject to grow on all levels and to remain in the curricula of all subjects as a mandatory subject and to maintain quality. To rid ourselves of constant traps and predicaments, the reality of our history teaching has to be such to quickly follow the desires of individual teachers and adapt itself to our pupils and students.

Keywords: concept of history lessons, curricula and matura examination, school practice, general education, e-material.

POUK ZGODOVINE V SLOVENSKI ŠOLI MED SANJAMI IN RESNIČNOSTJO

Izhodišče mojega razmišljanja je (kot se za zgodovinarja spodobi) zgodba. Ko sem v osemdesetih letih prejšnjega stoletja (in tisočletja) začenjal svojo poklicno pedagoško kariero, sem kot predsednik Zgodovinskega društva za Koroško organiziral strokovna predavanja naših takratnih vodilnih zgodovinarjev. V sklopu predavanj iz metodike pouka za koroške učitelje zgodovine sta med drugimi v Slovenj Gradcu nastopila tudi moj mentor pri podiplomskem študiju dr. Ignacij Voje ter moj profesor metodike in didaktike pri dodiplomskem in podiplomskem študiju dr. Štefan Trojar. Ker sem se takrat poleg prvih poskusov pisanja učbenika za tehniške in poklicne šole intenzivno ukvarjal predvsem z avdiovizualizacijo pri pouku zgodovine,[1] je razprava med predavateljema in udeleženci intenzivno tekla o tem, kam hočemo pri pouku zgodovine. Med praktiki je bilo, kot vedno, veliko dobrih in optimističnih predlogov. Ob koncu razprave se je oglasil še kolega iz Mežice, ki je zaključeval svojo štiridesetletno kariero osnovnošolskega učitelja, in povedal, da »so vse te želje le velike učiteljske sanje,« saj je vsa leta svojega dela v šoli poslušal ljudi, ki so se ukvarjali s šolo, kako bodo s pripomočki za pouk učiteljem močno olajšali in popestrili šolsko delo, a je vedno znova ostal sam pri zbiranju gradiva. Takrat sem prvič začutil, da razkorak med učiteljskimi sanjami in resničnostjo obstaja tudi pri pouku zgodovine. Zdaj, ko sem po treh desetletjih svojega dela v razredu tudi sam skoraj tam, že vem, da uresničitve večine idej in zunanjih obljub, vezanih na moje delo pri pouku v razredu, ne bom dočakal.

Zgodovina je poseben predmet in upam, da se vsi, ki se z njo ukvarjamo, tega tudi nenehno zavedamo. Pri njeni obravnavi v šoli nikoli ne gre le za obravnavo snovi, kajti zgodovina s temami iz preteklosti mora ponuditi vsem mladim zadosti tehtnih premislekov o našem času in o nas samih. Le na tak način lahko dosežemo njeno aktualnost. A pri tem je potreben tudi občutek posebne vrste, ki bo učencem in dijakom pomagal odpirati, videti in razumeti dileme ter s pomočjo tem iz preteklosti razvijati zadosti kritičen pogled na sedanjost in prihodnost. Tega predvsem ni mogoče doseči z učenjem podatkov in faktografije (ki je imamo pri zgodovini neizmerno veliko na zalogi), ampak s takšnimi zgodbami in zgodovinskim dogajanjem, ki razvija logično mišljenje in sklepanje ter krepi lastno človeško dimenzijo. Tudi zato vedno znova trdim, da je metodika oz. didaktika zgodovine bolj umetnost, kot znanost.

Zgodovina v šoli ima posebno mesto tudi zato, ker je edini humanistični predmet, ki je vključen na vseh ravneh izobraževanja in (za enkrat še) v vse programe. To vlogo bi morali vsi, ki se ukvarjamo z zgodovino v šoli, vsak trenutek odgovorno premisliti in predvsem iskati rešitve, ki so časom in vsem vpletenim primerne. Tako pa se nam vedno znova dogaja, da ne znamo strniti svojih vrst in doreči temeljnega koncepta našega pouka in vloge zgodovine v slovenski šoli. Izgubljamo se v vsak svojih pogledih in izgubljamo skupni temeljni cilj predmeta. Ko se nam zgodijo še različni pritiski politike, ki bi rada tudi preko nas vzgajala svoje bodoče državljane in jim predstavila »svojo zgodovinsko resnico«,[2] postane potreba po enotnosti in sodelovanju med zgodovinsko stroko in učitelji praktiki nujna. V šoli je pač tako, da vsak »zakaj« zahteva svoj »zato« in preprosto ni mogoče čakati na odgovor in poenotenje zgodovinske stroke.

---

1 Moj takratni izziv sem zapisal tudi v naslovu magistrske naloge Racionalizacija pouka zgodovine z uporabo sodobnih avdiovizualnih sredstev, ki sem jo zagovarjal na Oddelku za zgodovino Filozofske fakultete v Ljubljani leta 1995.

2 O pritiskih ideologije in politike na pouk zgodovine po prelomu z Jugoslavijo sem predaval leta 1993 udeležencem bilateralnega seminarja slovenskih in avstrijskih učiteljev ob Hafnerjevem jezeru na Koroškem. Del predavanja je bil objavljen v Zgodovini v šoli, 3/1994, str. 53–56.

Vprašanje o smislu in nesmislu našega pouka je tisto, o katerem bi se morali poenotiti, če bi hoteli zadržati verodostojen položaj med šolskimi predmeti. Ko sem leta 1980 začel poučevati na Srednji šoli v Slovenj Gradcu, smo bili tik pred začetkom uvajanja usmerjenega izobraževanja. Vznemirljiv trenutek je (očitno prvič) sprožil razprave tudi o konceptu pouka zgodovine, ki je bila skupaj s poukom književnosti v srednji šoli najbolj izpostavljena idejam o skupnih (jugoslovanskih) jedrih. Profesor dr. Bogo Grafenauer je takrat skupaj s sodelavci na Oddelku za zgodovino Filozofske fakultete v Ljubljani dosti odločno zavrnil poskuse uvajanja skupnih vsebin. Iz teh razmišljanj se je v osemdesetih razvila široka usmeritev, ki je začela spodbujati zgodovinsko stroko, da prevladujočo politično zgodovino dopolni s kulturnimi, gospodarskimi in socialnimi temami ter s podobami iz vsakdanjega življenja ljudi. Kot je že leta 1984 zapisal slovenski zgodovinar in profesor dr. Peter Vodopivec: »Zgodovinopisje bi moralo zanimati vse, kar zadeva razvoj sveta in človeka; ne le revolucije in ideološki boji, ne le revolucionarne stranke in politični radikalizem. Zgodovina so tudi umiranje, sovraštvo, ljubezen, strahovi in tesnobe, legende in miti, skratka vse, kar označuje vsakdanje in nič kaj izjemno človeško življenje.«[3] Na podlagi teh izhodišč se je po zborovanju slovenskih zgodovinarjev v Murski Soboti leta 1990 postopno oblikoval nov koncept pouka zgodovine, ki so ga sprejeli učitelji, niso pa mu v začetku bili naklonjeni na Zavodu za šolstvo. V komisiji, ki jo je vodil in sestavil dr. Peter Vodopivec, so poleg osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev sodelovali univerzitetni profesorji dr. Vasilij Melik, dr. Dušan Nećak in dr. Božo Repe, po kadrovskih spremembah na Zavodu za šolstvo pa je konstruktivno vlogo sodelavke prevzela Ana Kastelic. Rezultat dela komisije so bili novi učni načrti, ki so nastajali postopno in ki so v pouk vnesli številne povsem nove teme iz kulturne, gospodarske, socialne zgodovine ter tudi zgodbe iz vsakdanjega življenja ljudi v različnih časih in prostorih. Glavna kvaliteta novih učnih načrtov, ki so jih odlično ocenili tudi predstavniki Sveta Evrope, je bila v dovolj širokem pogledu na zgodovinske teme ter v širokem soglasju pri njihovem nastajanju med stroko in učitelji. Pozitiven premik je pomenila tudi matura, ki je z izbranimi temami iz različnih zgodovinskih obdobij in področij ohranjala aktualnost ter bila dobro desetletje izbirni predmet z največ kandidati.[4]

Zadnja sprememba učnih načrtov pred štirimi leti, ki je bila posledica takratnih političnih pritiskov, je prinesla nov pristop s kombinacijo problemske in kronološke obravnave snovi, a tudi številne nove dileme. Čeprav avtorji posodobljenih učnih načrtov za gimnazije poudarjajo, da so ohranili prvotni koncept, pa praksa vse bolj kaže, da pri pouku večino prostora dobivajo obvezne teme, ki vsebujejo največ politično dogodkovne zgodovine. Kulturne, gospodarske in socialne teme so kot izbirne prepuščene izbiri učitelja in zaradi premajhnega števila ur ostajajo vse bolj na obrobju. Stanje bo še poslabšala matura 2012, pri kateri novi katalog ne more vključevati izbirnih tem (ki so različno obravnavane po šolah), vključuje pa vse obvezne teme iz učnega načrta in s tem postavlja pred dijake vso snov. Problem bo predvsem negotovost dijakov, ki bodo skupaj z učitelji težko presodili, do kakšne globine gre ta »vsa snov« (ki je pri zgodovini zaradi štiriletne obravnave pač ustrezno večja, kot pri ostalih izbirnih predmetih). Še veliko slabše pa je stanje v programih tehniških in poklicnih šol, kjer se je s posodobitvijo zelo skrčilo tudi število ur. Tam zgodovina ne (z)more več svoje temeljne vloge, saj bi kot edini humanistični in redek

3 Vodopivec, P. (1984). Poizkus opredelitve razvoja slovenskega zgodovinopisja z vidika odnosa zgodovina – ideologija. Problemi, št. 12, str. 6–9.

4 Pregled maturitetnih poročil Državnega izpitnega centra (ki izhajajo od poskusne mature 1994) kaže, da je npr. leta 2000 opravljalo maturo iz zgodovine 3.902 kandidatov (43,9 %), kar je bilo daleč največ med izbirnimi predmeti (na drugem mestu je bila geografija z 2.206 kandidati), leta 2010 pa je bilo pri zgodovini kandidatov 3.563 (36,5 %), zgodovino pa je prehitela geografija s 4.768 kandidati. Maturitetno letno poročilo. Matura 2000. (2000). Ljubljana: Državni izpitni center, str. 89 in Letno poročilo. Splošna matura 2010. (2010). Ljubljana: Državni izpitni center, str. 89.

družboslovni predmet morala mladim ponuditi nek temeljni premislek o sodobnem času in prostoru. Pri vsej zgodbi našega zadnjega posodabljanja učnih načrtov pa me še najbolj moti to, da v časovni stiski pri nastajanju učnih načrtov nis(m)o izpeljali klasične široke strokovne razprave (kajti tista v e-učilnici je vključila le del javnosti) in s tem dosegli potrebnega širokega soglasja med stroko in učitelji. Kakšne bodo dejanske posledice takšne zasnove, pa bodo pokazale prihodnje strokovne analize.

Ker ostaja temeljni cilj naše šole tudi razvijanje široke splošne izobrazbe, tega na srečo ni mogoče doseči brez našega predmeta. Kvalitetna splošna izobrazba namreč niso le znanja, ki jih ima nekdo, temveč predvsem spoznanja, ki so potrebna za kritično razumevanje sveta okoli sebe. Pomen splošne izobrazbe je ključen tudi za oblikovanje naše nacionalne identitete in za oblikovanje državljanske drže. Ob tem vedno znova trčijo mnogi strokovni in aktualni politični interesi, ki lahko resno ogrožajo naše šolsko delo. Tudi zato je potrebno vedno znova opredeliti, kaj učiti v šolah, da bomo lahko pred različnimi pritiski branili svojo stroko.[5]

Še najslabše se nam bo godilo, če bomo ponovno podlegli ozkemu političnemu pogledu na zgodovino, saj je v njem vedno (pre)več prostora za različne ideologije in za trenutne politične interese. Tako npr. letos zaradi dvajsetletnice nastanka slovenske države z vseh strani doživljamo predloge, kako je treba govoriti o slovenski zgodovini zadnjih dveh desetletij in celo na naših seminarjih nam predavateljica iz novinarskih vrst svetuje, katero ime in kateri »ljubljeni vodja« je najzaslužnejši za slovensko samostojnost. Upam, da na večino učiteljev, ki dovolj široko razumejo zgodovino, predlogi nimajo vpliva. Tudi tu pač lahko o pomenu dogajanja in razumevanju trenutka marsikaj povedo kar naše lastne zgodbe iz tistega časa. Pa naj bo to zgodba mojega bivšega dijaka, ki je bil eden najbolj miroljubnih v razredu, a je na Holmecu kot rezervni policist bil zadet kot ena prvih smrtnih žrtev v slovenski osamosvojitveni vojni, ali zgodba mojega brata, ki je kot rezervist skoraj postal žrtev v streljanju rezervistov iz sosednje občine, ki niso znali prepoznati svojih, ali zgodba znanca, ki je dobil povelje »na juriš na karavlo«, a na srečo nihče iz njegove enote ni hotel vstati in postati »vojni junak«. Samo, če bodo naša obzorja dovolj široka, se bomo zavedali, da je osamosvojitvena vojna za Slovenijo eden največjih dogodkov iz slovenske zgodovine zato, ker nam je odprla novo priložnost in možnost za lasten kulturni, gospodarski, znanstveni in socialni razvoj. In da so zasluge zanjo enako velike v številnih velikih in malih ljudeh, ki jim počasi pozabljamo imena. Upam, da se torej ne bomo tudi pri tej temi Slovenci zaradi (pre)ozkih pogledov razdelili.

Naš izziv in odgovornost je, da je potrebno v šoli mladim ponuditi predvsem tiste teme, ki omogočajo razumevanje zgodovine in zaznamujejo vsakdanje življenje ljudi. Tako pa se današnji pouk zgodovine temeljito ukvarja z atensko demokracijo, ne pride pa do bistva slovenske, kjer se politika nenehno naslaja in oplaja na zgodovinskih temah (čeprav jih razume zgolj tendenciozno) in volilne točke med mladimi dobivajo tisti, ki so drzni, ekstremistični in gradijo programe le na spornih političnih temah, ki razdvajajo ljudi, pa nič na gospodarskih, socialnih in kulturnih rešitvah, ki naj bi državo in družbo razvojno peljale v prihodnost. Aktualni politični trenutek je za obravnavo v šoli vedno tanek led, na katerem tudi zgodovina kot šolski predmet ne more dokazati svoje prepričljivosti. Vsak pač ima svoj pogled, ki ga oblikujejo mediji ter družinsko in drugo okolje. Zato pa je lahko naš predmet veliko bolj prepričljiv na širšem področju za mlade vedno aktualne kulturne, socialne in gospodarske zgodovine.

Sodobna šola in še posebej zgodovina v njej se spopada še z eno veliko dilemo. Učenje faktografije je v času učinkovitih sodobnih tehnologij vse manj smiselno, saj so podatki

5 Berzelak, S. (2010). O (ne)moči splošne izobrazbe v slovenski srednji šoli. Sodobna pedagogika, 4, str. 98–105.

hitro in enostavno dostopni na svetovnem spletu. Je pa res, da je ta široka dostopnost odprla nove pasti. In tu je vloga šole, staršev in okolja v sodobnem svetu postala še pomembnejša, saj je potrebna veliko večja kritičnost pri vstopanju v takšen »krasni« novi svet.

Če še enkrat pogledam nazaj za dvajset let, ko sem se študijsko ukvarjal z racionalizacijo pouka zgodovine z uporabo sodobnih avdiovizualnih sredstev, so se stvari spremenile le v nekaj detajlih. Ne velja več ugotovitev, da je učna tehnologija težko dostopna marsikateri šoli, kajti danes skoraj ni več učilnice za pouk zgodovine, ki nima na voljo vsaj računalnika in LCD projektorja. Še vedno pa velja moja takratna ugotovitev, da se pri pouku zgodovine srečujemo z velikim pomanjkanjem in neprimernostjo gradiv za šolsko rabo. Zavedam se ogromne količine gradiv, ki jih ustvarjajo posamezni učitelji za lastno rabo, a večina novih e-gradiv nima urejenih avtorskih pravic. Seveda ni težko sneti z interneta veliko lepih slik, zemljevidov, shem, pisnih virov, zvočnih posnetkov ter ogromno daljših in krajših filmov, a le kakšen zgled je to za učence in dijake, ki se zavedajo, da so vsi ti izdelki avtorsko zaščiteni in da je njihova uporaba (čeprav samo za interno šolsko rabo) sporna. Zato bi ta trenutek potrebovali več razvojnih skupin, ki bi se na različnih fakultetah, Zavodu RS za šolstvo in založbah ukvarjale predvsem s sistematično pripravo vsebinsko in tehnično uporabnih gradiv, z ustreznimi prevodi in urejenimi avtorskimi pravicami. To bi bil pravi in nujen korak, da bi veliko energijo posameznikov povezali in koristno uporabili. Če kje, potem je pri sodobnih e-gradivih res nujno, da jih je na razpolago veliko različnih vrst, saj se današnji načini dela posameznih učiteljev pri pouku zgodovine zelo razlikujejo. Do sedaj sem tudi sam videl komaj kakšno stvar, ki se mi je zdela povsem uporabna, zato tako kot vsi učitelji zgodovine ta trenutek tudi jaz pri pouku uporabljam svoje (avtorsko sporne) PowerPoint predstavitve z lepimi slikami, zemljevidi, pisnimi viri, shemami in dobro glasbo ...

A preden se bomo načrtno lotili priprave gradiv za pouk zgodovine, bo potrebno še enkrat premisliti koncept našega pouka ter si tako odgovoriti na vprašanje, kakšno in kako široko zasnovano zgodovino v šoli hočemo. Šele potem bo mogoče izdelati strategijo priprave novih gradiv, ki bo vključevala tudi najboljše tehnične rešitve. Upamo lahko le, da bo ta naš nujen korak naletel na podporo šolske politike. Pri učbenikih se je namreč vojna med založniki in Ministrstvom za šolstvo in šport končala za pouk zgodovine neugodno, saj imamo samo še po en učbeniški komplet, pri katerem nisem več prepričan v njegove zadosti široke poglede, z zahtevami po nižjih cenah pa se bo slabšala tudi njihova likovno grafična podoba.

V tem pomembnem trenutku različnih šolskih prenov je za nas zgodovinarje pomembno predvsem kako zastaviti naš pouk zgodovine, da bo za mlade zadosti zanimiv, za šolske predmetnike pa sprejemljiv in nepogrešljiv. Vsekakor je za takšno oblikovanje koncepta pouka potreben širok dialog vseh vpletenih ter namesto politično dogodkovne zgodovine spet povratek k temam, ki bodo imele v ospredju kulturno, gospodarsko in socialno zgodovino s podobami iz vsakdanjega življenja ljudi. Naj ob tem še enkrat več citiram misel dr. Petra Vodopivca, da »zgodovina povsod pušča svoje sledove ... V naravi, v naši neposredni okolici, v najrazličnejših pričevanjih, v umetniških dejanjih in podobah, ohranjenih v izročilu, ki smo ga prevzeli, v duhovnem ozračju in običajih, s katerimi smo zrasli. Kakor ni človeka brez spomina in osebne življenjske zgodbe, tudi ni človeške skupnosti brez zgodovine, in naj smo še tako prepričani, da živimo le za danes in za jutri, vedno znova smo – v veliki večini mnogo močneje kot to vidimo in smo si pripravljeni priznati – ujeti tudi v preteklost, bližnjo in daljno.«[6]

6 Vodopivec, P. (1994). Uvod. V: Dokumenti slovenstva. Ljubljana: Cankarjeva založba, str. 5.

Kadar združimo energijo vseh vpletenih, se rezultati seštevajo pogosto pa množijo ali celo potencirajo. Zato je vsak trenutek pomembna enotnost in konstruktivno sodelovanje vseh, ki se ukvarjajo s poukom zgodovine. In to je tudi naša skupna odgovornost pri oblikovanju sanj in resničnosti tistih, ki živijo z zgodovino v slovenski šoli.

Viri in literatura

Berzelak, S. (1994). Družbenopolitični prelom in ravnanje z zgodovino v šoli (na primeru Slovenije): referat na bilateralnem seminarju za učitelje zgodovine iz Avstrije in Slovenije v novembru 1993. V: Zgodovina v šoli, 3, str. 53–56.

Berzelak, S. (1995). Racionalizacija pouka zgodovine z uporabo sodobnih avdiovizualnih sredstev. Magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Berzelak, S. (2010). O (ne)moči splošne izobrazbe v slovenski srednji šoli. Sodobna pedagogika, 4, str. 98–105.

Letno poročilo. Splošna matura 2010. (2010). Ljubljana: Državni izpitni center.

Maturitetno letno poročilo. Matura 2000. (2000). Ljubljana: Državni izpitni center.

Vodopivec, P. (1984). Poizkus opredelitve razvoja slovenskega zgodovinopisja z vidika odnosa zgodovina – ideologija. Problemi, št. 12, str. 6–9.

Vodopivec, P. (1994). Uvod. V: Dokumenti slovenstva. Ljubljana: Cankarjeva založba, str. 5.

JELKA RAZPOTNIK

NOVE TEME IN PRISTOPI V POUČEVANJU ZGODOVINE V 21. STOLETJU

NEW TOPICS AND APPROACHES IN HISTORY TEACHING IN THE 21ST CENTURY

Izvleček

Prispevek predstavlja novosti v ciljih in temah posodobljenega učnega načrta za gimnazije (2008). Na primeru izbranih tem (Različni modeli vladanja, Vzpon meščanstva in uveljavitev parlamentarizma, Razvoj demokracije, Stičišča kultur) prikaže bistvo in pomen tematskega pristopa v sodobnem poučevanju zgodovine. V drugem delu prispevek predstavi možnosti in pasti, ki jih v poučevanju zgodovine prinašata računalnik in internet. Pouk postaja dinamičen in z internetom se v razredu odpirajo vrata v zunanji svet. Po drugi strani pa uporaba računalnika in interaktivne table pri pouku ponovno v večjem obsegu uveljavljata frontalni pouk, čeprav dejansko ponujata veliko več možnosti.

Ključne besede: učni načrt, zgodovina, tematski pristop, vzgoja za človekove pravice, odgovorno državljanstvo, interaktivne table, multimedija.

Abstract

The contribution presents novelties in goals and topics of the modernized curricula for general secondary schools (2008). Upon the example of selected topics (Various Models of Ruling, the Rise of Middle Class and the Enforcement of Parliamentarism, the Development of Democracy, Meeting points of Culture) the author shows the essence and the meaning of a thematic approach in modern history teaching. The second part of the contribution presents possibilities and setbacks introduced to history lessons by the computer and internet. The lessons definitely become more dynamic and a door to the outside world opens via the internet. On the other hand, the use of computers and interactive boards to a greater extent enforces frontal teaching, although in fact it offers more possibilities.

Keywords: curricula, history, thematic approach, human rights education, responsible citizenship, interactive boards, multimedia.

NOVE TEME IN PRISTOPI V POUČEVANJU ZGODOVINE V 21. STOLETJU

Pred desetimi leti sem v enem od svojih prispevkov zapisala: »Zgodovina kot splošnoizobraževalni predmet v osnovnem in srednjem šolstvu je v zadnjem desetletju zaradi mnogih političnih in družbenih sprememb v Evropi dobila nov pomen, ki poudarja vzgojo za strpnost in multikulturalnost, spoštovanje različnosti, "evropsko dimenzijo" in ob vsem tem tudi pridobitev različnih spretnosti, s katerimi učenci lažje razumejo dogajanje v današnjem svetu. /.../ Evropske izkušnje kažejo, da ni dovolj, da o novi vlogi pouka zgodovine razpravljajo le didaktiki zgodovine, temveč ji morajo slediti tudi učni načrti in učbeniki.«[1]

Minila so leta in posamezni učitelji so se trudili, da v kronološko zasnovan učni načrt, ki je sicer omogočal vključitev novih tem, sistematično vključijo tematski pristop in teme, ki so jih »vsiljevali« novi časi. Ko se je zgodila zadnja posodobitev učnih načrtov (posodobljeni učni načrti za srednje šole so začeli veljati v letu 2008), se je ponudila priložnost, da se učni načrt zasnuje bolj tematsko in v njem da večji poudarek temam, ki so sledile sodobnim trendom v poučevanju zgodovine kot npr. človekove pravice, migracije, demokracija ...

V tem smislu je bila najbolj smela posodobitev učnih načrtov za gimnazijo, saj je že na prvi pogled opazno, da so snovalci sledili cilju tematske zasnove učnega načrta. V osnovi je učni načrt sicer zasnovan kronološko, vendar se je v okviru posameznih zgodovinskih obdobij poudarilo zaokrožene tematske sklope. Kot je zapisano v učnem načrtu je »poudarek /.../ na socialno-kulturnih temah in vsebinah z zgodovino vsakdanjega življenja, s prikazom materialnih in duhovnih dosežkov človeštva v izbranih zgodovinskih obdobjih.«[2]

Če si najprej pogledamo cilje oziroma kompetence, lahko ugotovimo, da so se v primerjavi z učnim načrtom iz leta 1998, temeljito spremenili tudi cilji, saj so bistveno bolj kot prej usmerjeni v razumevanje (in ne pomnjenje) zgodovinskih dogodkov, pojavov in procesov ter razvijanju spretnosti ter veščin (dijaki razložijo, primerjajo, ocenijo nek pojav; dijaki razvijajo spretnosti zbiranja in izbiranja, analize, sinteze, kritične presoje vrednosti in uporabnosti informacij ter zgodovinskih virov).[3] Opazno je tudi, da so v posodobljenem učnem načrtu veliko večjo težo dobili cilji, ki se nanašajo na razvijanje odnosov, ravnanj, naravnanosti in stališč kot npr. dijaki razvijajo individualno, narodno in evropsko identiteto; ocenijo pomen ohranjanja slovenske, evropske in svetovne kulturne dediščine; razvijajo odgovoren odnos do varovanja okolja in do ohranjanja kulturne dediščine; prek izbranih primerov iz zgodovine razvijajo poglede na svet, ki spoštuje človekove pravice, enakost in demokracijo ter demokratično in odgovorno državljanstvo; razvijajo sposobnost za razumevanje in spoštovanje različnosti in drugačnosti ver, kultur in skupnosti; razvijajo pripravljenost premagovati stereotipe in predsodke; razvijajo pozitiven odnos do raznolikosti, multikulturnosti in drugačnih družbenih modelov.[4] Ta trend večjega pomena tako imenovanih »vzgojnih«ciljev v poučevanju zgodovine se je začel

1 Jelka Razpotnik, Poučevanje zgodovine v 21. stoletju: vzgoja demokratičnih vrednot in strpnosti, v: sodobna pedagogika, 5/2001, str. 228–236.

2 Zgodovina: učni načrt za gimnazije (modul 280 ur), Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 2008, str. 6. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_ZGODOVINA_280_UR_gimn.pdf (25. 9. 2010).

3 Prav tam, str. 8.

4 Prav tam, str. 9.

že v 90. letih[5] in je ob podpori Sveta Evrope[6] ter v zadnjem času tudi Evropske komisije (programi v okviru pristojnosti komisarke za Izobraževanje, kulturo, večjezičnost in mlade) dobil močno spodbudo. Lahko ugotovimo, da v tem smislu predmet zgodovina v sodobnem šolskem sistemu ohranja pomembno vlogo.

Pregled tem, ki jih predlaga posodobljeni učni načrt za gimnazijo, razkriva željo snovalcev, da bi dijaki pri pouku zgodovine dejansko pridobili razumevanje ključnih pojavov in procesov iz svetovne, evropske, regionalne, slovenske in krajevne zgodovine. Takšen cilj kot kažejo izkušnje iz drugih držav, najlažje dosežemo s tematskim pristopom, ki zajame daljše časovno obdobje, in ponavadi sledi določenemu procesu (temi) od pojava do konca. Skupek večih tematskih obravnav nam nato omogoči »veliko sliko« o preteklosti. Ideja tematskega pristopa, ki temelji na izbrani temi in njenem obravnavanju v daljšem časovnem obdobju oziroma v nekem kronološkem zaporedju, izhaja iz anglosaškega prostora. Za njenega tvorca velja Ian Dawson, priznani didaktik zgodovine v Veliki Britaniji. V zadnjem času se porajajo že nove teorije o didaktiki zgodovine, ki spreminjajo in nadgrajujejo Dawsonov koncept.[7]

Da pojasnim takšen pristop, se bom v nadaljevanju posvetila nekaterim izbranim temam iz učnega načrta.

V drugem letniku med obveznimi temami najdemo temo *Različni modeli vladanja* z naslednjimi vsebinskimi cilji: dijaki navedejo vzroke za razpad rimskega imperija in ocenijo posledice za evropski in sredozemski prostor; sklepajo o značilnostih posameznih modelov vladanja in jih primerjajo z današnjimi; ocenijo obseg udeležbe različnih družbenih slojev in razredov (oz. stanov) pri vladanju oz. odločanju; analizirajo značilnosti stanovske družbe in sklepajo o njenih spremembah v posameznih obdobjih; z različnih perspektiv analizirajo okoliščine za nastanek različnih modelov vladanja; primerjajo reformne poskuse posameznih evropskih vladarjev ter presodijo, v kolikšni meri so bili uspešni.[8] Kot vidimo gre za pregled razvoja oblik vladanja in vladarskih strategij v časovnem obdobju, dolgem več kot 1000 let, od razpada rimskega cesarstva do 18. stoletja. Tema zajema srednjeveške stanovske monarhije, italijanske mestne države, pojav prvih parlamentarnih držav, absolutne monarhije in poskuse njihovega reformiranja pod vplivom razsvetljenskih idej. Torej, namesto, da v ospredje postavljamo vsako obliko posebej in jo obravnavamo ločeno, nas zanima država in njena spreminjajoča se oblika vladanja v času 1000 let, ob tem pa seveda spreminjajoča se moč kraljev, stanov in v novem veku tudi drugih družbenih sil. Pri tem seveda uporabimo koncept kontinuitete (država, vladanje) in spreminjanja (stanovska monarhija – absolutna monarhija; moč kralja – moč stanov/parlamenta).

V tretjem letniku med obveznimi temami najdemo temo *Vzpon meščanstva in uveljavitev parlamentarizma*, ki časovno dejansko nadaljuje tam, kjer se je končala »tema«

---

5 History Changes. Facts and figures about history education in Europe since 1989, Euroclio, Hague, 2004, str. 21–25.

6 Direktorat za izobraževanje pri Svetu Evrope oz. njegov oddelek za poučevanje zgodovine je v zadnjih desetih letih izvedel več projektov, s ciljem pri pouku zgodovine okrepiti spoštovanje različnosti in drugačnosti ver, kultur in skupnosti, npr. Evropska dimenzija v evropski zgodovini (2002–2006), Podoba drugega v poučevanju zgodovine (2006–2009); ravno v letu 2010 pa se začenja projekt Vzajemna zgodovina v Evropi brez meja.

7 Gl. Ian Dawson, What time does the tune start?, v: Teaching History 135, 2009, str. 50–57; Jonathan Howson, Potential and pitfalls in teaching »big picture« of the past, v: Teaching History 136, 2009, str. 24–33.

8 Zgodovina: učni načrt za gimnazije (modul 280 ur), Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 2008, str. 22. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_ZGODOVINA_280_UR_gimn.pdf (25. 9. 2010).

Različni modeli vladanja: dijaki analizirajo dosežke francoske revolucije s stališča razsvetljenskih zahtev po enakosti; analizirajo in ocenijo dosežke meščanstva in njegovih gibanj za enakost v 19. stoletju; primerjajo različne razvojne faze parlamentarizma v 19. stoletju. Vsebinsko zajema naslednje podteme: razsvetljenske ideje o enakosti, ameriška revolucija, francoska revolucija, Napoleonova diktatura, liberalna gibanja in meščanske revolucije v 19. stoletju, uveljavitev ustavnega reda in parlamentarizma ter nastanek modernih političnih strank. Ob tem učni načrt poudarja, da naj bi dijaki pridobili razumevanje o naslednjih konceptih: revolucija, človekove pravice, diktatura, restavracija, liberalizem, konservativizem, klerikalizem, volilna pravica, ustava, parlamentarizem. Način obravnave je enak kot pri prej omenjeni temi: namesto, da vsak pojav obravnavamo ločeno in nepovezano z drugimi, nas zanima razvoj političnih pravic, enakosti in sodelovanja v političnem življenju od ideje do realizacije.

V četrtem letniku pa tema *Razvoj demokracije* časovno nadaljuje temo *Vzpon meščanstva in uveljavitev parlamentarizma:* dijaki primerjajo različne oblike demokratičnih ureditev v zgodovini človeštva; analizirajo/ocenijo dosežke v razvoju demokracije v posameznih obdobjih; analizirajo vzroke za pojav totalitarnih sistemov ter njihove posledice za demokratično ureditev v Evropi in svetu; raziščejo posledice razširitve demokracije po padcu berlinskega zidu; analizirajo in ocenijo uspeh demokratičnih procesov danes. Vsebinsko zajema naslednje podteme: razsvetljenska ideja o treh vejah oblasti in razvoj demokracije do 20. stoletja (uvodni povzetek tem iz prvega, drugega in tretjega letnika: antična demokracija, razsvetljenstvo, razvoj v 19. stol.), demokratični sistemi med obema vojnama v 20. stoletju, totalitarni sistemi: fašizem, nacionalsocializem, boljševizem; širitev demokracije po padcu berlinskega zidu v Evropi in v svetu, problemi demokratične ureditve v sodobnem svetu. Pri tej temi učitelj v ospredje postavi proces razvoja demokracije in obravnava vse dogajanje v 19. in 20. stoletju iz perspektive (ne)demokratičnosti sistema. Tema je dejansko precej zahtevna tako za dijake kot učitelje, saj od učitelja zahteva odlično poznavanje in razumevanje procesov, ki so krojili usodo demokratičnih procesov v moderni zgodovini. Za dijake pa je tema izzivajoča in zanimiva, saj ponuja učitelju številne možnosti, kako problematizirati in aktualizirati temo.

V četrtem letniku sta v učni načrt, sicer kot izbirni temi, vključeni dve temi, ki sta nastali pod močnim vplivom prepričanja, da je zgodovina pomemben faktor pri vzgoji za človekove pravice in odgovorno državljanstvo.[9] Tema *Civilno družbena gibanja in človekove pravice* zajema sledeče podteme: gibanja za svobodo in enakost v 19. stoletju, ženska volilna pravica in vključitev žensk v politično življenje, deklaracija o človekovih pravicah (DN, OZN), primeri kršenja človekovih pravic v 20. stoletju (študija primera), gibanja za državljanske pravice, študentska gibanja, mirovna gibanja, globalna soodvisnost in izzivi človekovih pravic v sodobnem svetu. Tema *Migracije prebivalstva* pa zajema sledeče podteme: Iskanje boljšega življenja na prehodu iz 19. v 20. stoletje (preseljevanje Evropejcev in Azijcev), Politične migracije med obema vojnama in po drugi svetovni vojni (iz Nemčije Judje, protinacistično usmerjeni; iz vzhodne Evrope po 1945 zaradi komunizma; izgon Nemcev, na slovenskem ozemlju – fašizem na Primorskem, begunci po 2. sv. vojni, zaradi spremembe meja – študija primera), Ekonomske migracije v Evropi in svetu: od 60. let dalje v zahodno Evropo (iz Turčije, Jugoslavije, danes iz Afrike in Azije), iz Latinske Amerike v ZDA in Kanado, iz podeželja v mesta; Multikulturna družba (tradicionalno življenje priseljencev, mešanje kultur). Pri obravnavi te teme se učitelj osredotoči na selitve, ki jih obravnava v različnih situacijah moderne

9 Več o tem gl. Jelka Razpotnik, Vzgoja za človekove pravice pri pouku zgodovine, v: Vzgoja in izobraževanje za človekove pravice: zbornik, Pedagoški inštitut, Ljubljana, 2008, str. 135–148.

dobe. »Sporočilo« dijakom pa je sledeče: ljudje so se že od nekdaj selili zaradi ekonomskih, političnih in drugih razlogov; torej ekonomski emigranti, ki se danes redno pojavljajo v evropskih vesteh, ne morejo biti nekaj neznanega in nerazumljenega ali predmet nesprejemanja.

Poskus preseči evropocentrizem v posodobljenem učnem načrtu predstavlja tema z naslovom *Stičišča kultur*. Tema se pojavlja v vseh letnikih, njen poudarek pa je na obravnavanju neevropskega prostora in kulturnih tokovih v tem prostoru kot tudi stikih med evropskim prostorom in ameriškim/azijskim/afriškim območjem. S spoznavanjem in razumevanjem različnih neevropskih kultur in civilizacij pri pouku zgodovine učitelj dosega cilj spoštovati drugačnost, dijaki pa razvijajo pripravljenost premagovati stereotipe in predsodke, razvijajo odprtost do novih idej ter razvijajo pozitiven odnos do raznolikosti, multikulturnosti in drugačnih družbenih modelov.[10]

Če na koncu spregovorimo še nekaj o pristopih, torej metodah in oblikah, ki naj bi jih uporabljali pri pouku zgodovine 21. stoletja, seveda ne odkrivamo novih svetov. Že posodobljeni učni načrt za gimnazije pravi, da »Oblike in metode poučevanja in učenja profesor samostojno izbira glede na splošne cilje predmeta zgodovine v gimnaziji, glede na cilje širših tem ter glede na zanimanje dijakov. Različne učne oblike in metode naj bodo načrtovane tudi tako, da bodo povečale aktivno vlogo dijakov ter mentorsko vlogo profesorja.«[11] Ko govorimo o aktivni vlogi učencev, izhajamo iz sodobnih metod in oblik kot npr. raziskovalno učenje, problemski pristop, debatna tehnika, projektno delo … Posodobljeni učni načrt s ponudbo zanimivih in aktualnih obveznih ter izbirnih tem, katerih obseg si – ob interesu učencev – načrtuje učitelj sam, omogoča pripravo aktivnih in dinamičnih učnih ur.

Posodobljeni učni načrt pa od učitelja tudi zahteva, da pri učencih razvija digitalno pismenost z vključevanjem IKT tehnologije za iskanje uporabnih in verodostojnih zgodovinskih informacij, podatkov in dokazov ter za njihovo shranjevanje; z iskanjem multiperspektivnih zgodovinskih virov na svetovnem spletu; z uporabo e-medijev kot je e-pošta, spletni forumi, spletne konference, spletne učilnice, spletni portfolio.[12]

Raziskave za leto 2009 kažejo, da računalnik pri pouku zgodovine v osnovni šoli redno oziroma pogosto uporablja 37,9 % učiteljev v 7. razredu, 44,1 % v 8. razredu in 43,5 % v 9. razredu.[13] Največ slovenskih učiteljev računalnik uporablja pri frontalni izvedbi pouka, in sicer kot motivacijski element v obliki izobraževalnih iger (zelo pogosto 15,1 %, pogosto 39,8 % in srednje 34,3 %), za vaje in utrjevanje (6,8 % zelo pogosto, 40,2 % pogosto in 33,5 % srednje), najpogostejša pa je uporaba multimedije (20,1 % učiteljev jo uporablja zelo pogosto, 42 % pogosto in 32,9 % srednje).[14] Večina učiteljev (78,8 %) opaža, da so učenci pri pouku, če se uporablja računalnik, bolj motivirani. Učitelji zgodovine razpoložljivost z ustrezno specifično programsko opremo ocenjujejo od 'zelo velika ponudba' (tako je menilo 24,8 %) do 'srednja ponudba' (tako je odgovorilo 51,2 % učiteljev). Kakorkoli že razumemo navedene podatke – dejstvo je, da se je računalnik uveljavil pri pouku, vedno več je tudi učilnic za zgodovino, ki so ustrezno

10 Zgodovina: učni načrt za gimnazije (modul 280 ur), Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 2008, str. 9. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_ZGODOVINA_280_UR_gimn.pdf (25. 9. 2010).

11 Prav tam, str. 61.

12 Prav tam, str. 11.

13 Stanje in trendi uporabe računalnika v slovenskih osnovnih in srednjih šolah, Fakulteta za naravoslovje in matematiko, Univerza v Mariboru, podatki za leto 2009. Objavljeno na spletni strani http://iris.pfmb.uni-mb.si/old/raziskave/os2009/ (za osnovne šole) in http://iris.pfmb.uni-mb.si/old/raziskave/sr2009/ (za srednje šole) (25. 9. 2010).

14 Prav tam.

opremljene z računalnikom in povezane z internetom. Povezava z internetom pri pouku zgodovine omogoča izjemno popestritev učne ure, saj nas poveže z zunanjim svetom. Kot pa kažejo rezultati raziskave, se računalnik pri pouku uporablja predvsem za demonstracijo. In to dejstvo bi nas moralo (za)skrbeti, saj pomeni, da je aktivnost učencev manjša oziroma zreducirana na opazovanje slike in besedila na platnu in je v ospredju ponovno učitelj s svojo razlago. Takšno stanje po mojem mnenju lahko povežemo z (ne) razpoložljivo programsko opremo. V slovenskem prostoru za pouk zgodovine prevladuje bolj skromna ponudba programske opreme, ki je namenjena predvsem demonstraciji (zgoščenke). Učitelji si zato pomagajo tudi z uporabo različnih, predvsem tujih, portalov (npr. You Tube, RTV Slovenija, BBC ...), najrazličnejše spletne strani muzejev, univerz in šol, povezanih z različnimi izobraževalnimi projekti .... Ugotavljam, da je ponudba slovenskih spletnih strani skromna in po kvaliteti zelo povprečna, če ne celo podpovprečna. Dejansko je politika Ministrstva za šolstvo in šport takšna, da je učitelju prepuščeno, da sam izdeluje različne kvize in naloge (gotovo se jih nekaj najde tudi na tujih spletnih straneh) z odprto kodnimi programi, kreira spletne učilnice ipd. Pri tem je potrebno opozoriti, da smo pri uporabi teh kvizov in nalog omejeni na uporabo vprašanj zaprtega tipa, kar ponovno popularizira predvsem pomnjenje podatkov oziroma preverjanje podatkov, ki jih znajo učenci »na pamet« – ravno to, kar smo skušali s posodobljenimi učnimi načrti preseči!

Za učence bolj aktivna in atraktivna oblika učenja pa je vključevanje »virtualnega sveta« npr. v obliki 'Second Life' izkušnje ali morda bolj preprosta oblika priprave blogov in videokonference. Lahko pa vključimo v poučevanje med učenci priljubljeno socialno omrežje, Myspace ali Facebook. Dejansko ponuja splet izjemne možnosti, ki bi jih učitelji morali izrabiti. Večina učiteljev takšen predlog zavrne z izgovorom, da sami nimajo kompetenc. Problem je lahko rešljiv: prepustimo izvedbo učne ure učencem.

V zadnjih letih so šole začele učilnice opremljati z interaktivnimi tablami, ki prinašajo novo dimenzijo, saj poleg vključevanja slike, audio in video posnetkov (torej multimedije) v pouk zgodovine, omogočajo učitelju, da vse te elemente nadgradi z interaktivnimi elementi (označevanje, povečevanje, pisanje s peresom, izbira elementov, interakcija ...), ki jih ponuja tabla.[15] Ravno ti elementi pa bistveno povečajo dinamičnost učne ure in s tem motivacijo učencev. Vendar pa didaktiki opažajo, da zaradi uporabe interaktivne table pouk ponovno postaja preveč frontalen.

Trenutno v evropskem prostoru poteka tudi razvoj elektronskih učbenikov, ki bodo slej ko prej našli pot tudi v slovenske učilnice in domove. Ali se jih bo uporabljajo le za demonstracijo oziroma ogled slik in branje besedila ali pa bodo omogočali tudi interaktivnost, (še) ne vemo. Razvoj vsekakor nakazuje, da postaja multimedija sestavni del učne ure in elektronski učbeniki za zgodovino tega ne bi smeli izpustiti. Prav tako pa tudi ne učitelji pri poučevanju zgodovine.

Viri in literatura

History Changes. Facts and figures about history education in Europe since 1989, Euroclio, Hague, 2004.

Martin Daniel, Activities for Interactive Whiteboards, Helbling Languages, London, 2009.

Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives, New York University Press, New York, 2000.

15 Daniel Martin, Activities for Interactive Whiteboards, Helbling Languages, London, 2009, str. 6.

Razpotnik Jelka, Poučevanje zgodovine v 21. stoletju: vzgoja demokratičnih vrednot in strpnosti, v: Sodobna pedagogika, 5/2001, str. 228–236.

Stanje in trendi uporabe računalnika v slovenskih osnovnih in srednjih šolah, Fakulteta za naravoslovje in matematiko, Univerza v Mariboru, podatki za leto 2009. Objavljeno na spletni strani http://iris.pfmb.uni-mb.si/old/raziskave/os2009/ (za osnovne šole) in http://iris.pfmb.uni-mb.si/old/raziskave/sr2009/ (za srednje šole) (25. 9. 2010).

Zgodovina: učni načrt za gimnazije (modul 280 ur), Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 2008. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_ZGODOVINA_280_UR_gimn.pdf (25. 9. 2010).

IZBRANE ZGODOVINSKE TEME

O izobraževanju in šolstvu ter o izobražencih in šolnikih
v srednjem veku na Slovenskem

Položaj učiteljev v srednjeveškem Dubrovniku

Razmerje med cerkveno oblastjo Ogleja in posvetno oblastjo cerkvenih knezov
v današnjem slovenskem prostoru v srednjem veku

Prebivalstvo besniške doline skozi matične knjige – rojstva, poroke in smrti
v 2. polovici 19. stoletja

Banski svet Dravske banovine 1930–1941,
naslednik »deželnega zbora in oblastnih samouprav«

Od tujca do Nemca z migracijskim ozadjem

Odnos Romov do zgodovine

PETER ŠTIH

O IZOBRAŽEVANJU IN ŠOLSTVU TER O IZOBRAŽENCIH IN ŠOLNIKIH V SREDNJEM VEKU NA SLOVENSKEM

ON EDUCATION AND THE SCHOOL SYSTEM AND ON THE EDUCATED PEOPLE AND TEACHERS IN MEDIEVAL SLOVENIA

Izvleček

Članek obravnava izobraževanje in razvoj šolstva v srednjem veku na Slovenskem. Oboje se je kar v največji meri razlikovalo od modernega stanja. Pismenih je bilo le nekaj procentov prebivalstva in ti so tudi bili povezani s šolstvom, ki pa sistemsko ni bilo regulirano, »država« zanj ni skrbela. Tudi učnih načrtov in »katalogov znanja« ni bilo. Šolanje je bilo namenjeno predvsem vzgoji lastnega naraščaja znotraj posameznih institucij in skupnosti in tem potrebam je bil prilagojen tudi pouk. Za slovenski prostor v srednjem veku je značilno, da so prve šole v njem izpričane šele od konca 12. stol. naprej in da je bilo na njih možno absolvirati le osnovna znanja in doseči precej skromno izobrazbo. Kdor je hotel več – poslušati predavanja iz *septem artes liberales*, prava, medicine ali teologije – je moral iti na študij v tujino, kjer je od poznega srednjega veka naprej študiralo kar precejšnje število študentov s slovenskega ozemlja.

Ključne besede: srednji vek, slovensko ozemlje, šolstvo, izobraževanje, študij v tujini.

Abstract

The article deals with education and the development of the school system in medieval Slovenia, which was very different that it is nowadays. Only a small percentage of the population was literate and had some connection with the school system, which on the other hand was not regulated, the »state« did not really care for it. There were no curricula or »knowledge catalogues«. Schooling was normally for the education of children within individual institutions and communities. Classes were adapted to these needs. For the Slovenian territory in the Middle Ages, it is typical to find first schools only after the end of the 12th century, where one could absolve only the basic knowledge and obtain a rather modest education. Whoever desired more, for example lectures in *septem artes liberales*, law, medicine or theology, had to go abroad to study, which was exactly what a number of students from the Slovenian territory did after the late Middle Ages.

Keywords: Middle Ages, Slovenian territory, school system, education, study abroad.

O IZOBRAŽEVANJU IN ŠOLSTVU TER O IZOBRAŽENCIH IN ŠOLNIKIH V SREDNJEM VEKU NA SLOVENSKEM

Branje, še bolj pa pisanje, je bilo v srednjem veku privilegij redkih. Na Tirolskem je bilo npr. na začetku 16. stoletja pismenih le 3 do 4 % prebivalstva[1] in če lahko iz te številke sklepamo na razmere v slovenskem prostoru, potem ob koncu srednjega veka pri nas ni moglo biti pismenih več kot 20.000 ljudi. Z veliko verjetnostjo pa lahko menimo, da je bila ta številka še nižja, da o starejših obdobjih sploh ne govorimo.

Stoletja je pisanje zahtevalo veliko časa. Vsako črko je bilo potrebno napisati posebej, praviloma v več potezah in pero je bilo treba vedno znova odmikati od pisne podlage in na novo zastavljati njegovo gibanje po pergamentu. Sprememba pisne mode, ko je iz karolinške nastala gotska minuskula, pisava, ki je odpravila zaobljene črke in (z)lomila njihove linije, ni, kar se ekonomije pisanja tiče, spremenila ničesar. Hitrejše pisanje je omogočila šele od konca 13. stoletja uveljavljajoča se gotska kurziva. Zamudno lomljenje linij je izginilo, črke so bile poenostavljene in med seboj povezane. Pisava je tako postala neprekinjena in tekoča. Peresa v glavnem ni bilo več potrebno odmikati od pisne podlage in tudi razlike v pritisku nanj so odpadle. Nova kurzivna pisava je bila seveda le odraz širšega dogajanja v družbi in jasen indic naraščajoče pismenosti ter z njo zvezane potrebe po hitrejši produkciji tekstov najrazličnejših vrst.

Istočasno z razvojem kurzive se je povečevala pisna uporaba ljudskih jezikov, kar je pomembno širilo krog tistih, ki so aktivno ali pa pasivno (kot poslušalci) participirali pri pisni produkciji. V listinskem poslovanju se je začela polagoma uveljavljati nemščina, ki je postopoma skoraj v celoti izpodrinila tradicionalno latinščino. V slovenskem prostoru se je ta jezikovni obrat začel dogajati v osemdesetih in devetdesetih letih 13. stoletja, ko so freisinški, briksenški, ortenburški in goriški pisarji napisali prve listine v nemškem jeziku.[2] Drugače je seveda bilo v Istri in primorskih mestih, kjer je latinščina še naprej prevladovala in goriški grofje so npr. listine za prejemnike v Istri izstavljali v latinščini, za prejemnike na Kranjskem in drugod pa v nemščini. Tudi pri slovenskem jeziku, ki se sicer kot pisni poslovni jezik ni uveljavil, je prišlo do velikih sprememb v njegovi pisni uporabi. Če sta se nam do konca visokega srednjega veka ohranila le dva zapisana jezikovna spomenika, ki ju prištevamo v tradicijo slovenskega jezika – Brižinski spomeniki in pozdrav, ki ga je Ulrik Liechtensteinski položil v usta koroškemu vojvodi Bernhardu Spanheimskemu – je to število v poznem srednjem veku skokovito naraslo: ob Celovškem oziroma Rateškem rokopisu iz 14. stoletja, poznamo iz 15. stoletja poleg najbolj znanega Stiškega rokopisa še najmanj osem vsebinsko, po obsegu in ohranjenosti različnih zapisov slovenskega jezika.[3]

K razmahu pismenstva je v istem času nenazadnje pomembno prispeval tudi nov material za pisanje, ki je utrl pot tudi kasnejšemu tisku – papir. Ta sicer ni bil tako trpežen in obstojen kot pergament, zato pa je bil okrog 1400 okvirno desetkrat cenejši od njega. V Evropo je prišel s posredništvom Arabcev, kar je tudi razlog, da se je najprej uveljavil na Iberskem polotoku in v Italiji, od koder je njegovo poznavanje v zadnjih desetletjih 13. stoletja seglo tudi v naše kraje. Zato ne preseneča, da je njegova uporaba pri nas prvič izpričana v Piranu, kjer so bile na papirju zapisane že najstarejše poznane notarske knjige, katerih prvi vpisi segajo v leto 1281. Zelo hitro se je uveljavil tudi v pisarnah goriške in tirolske veje Goriško-Tirolskih grofov, ki so imeli tesne poslovne stike s severnoitalijanskim prostorom. Tako je v pisarni Goriškega grofa Alberta I. že 1287 nastala listina na papirju, ki je bila zadolžnica za njegovega brata Majnharda II., v katerega tirolski pisarni

1 Dular, Živeti od knjig, 67.

2 Kos, Pismo, pisava, pisar, 41 sl.

3 Mikhailov, Jezikovni spomeniki, 50 sl.

je bila že naslednje leto na papirju zapisana prva računska knjiga.[4] V naslednjem stoletju, v katerem je v slovenski zahodni soseščini – v Čedadu 1318 in v Vidmu 1351 – že izpričana produkcija papirja v papirnih mlinih, od koder so ga tudi uvažali k nam, je uporaba papirja skokovito napredovala. Uporabljali so ga predvsem za zapise pravne in poslovno-administrativne narave in poleg listin so začeli na njem pisati tudi urbarje, fevdne in računske knjige ter podobno. Med najstarejše takšne zapise na papirju za slovenski prostor sodijo seznam fevdov gospodov iz Rihemberka (današnjega Branika) v goriškem gospostvu iz okoli 1350, urbar za oglejsko posest v tolminski gastaldiji iz 1377, ter habsburške, goriške in freisinške obračunske knjige, ki se nanašajo tudi na slovensko ozemlje in so v glavnem začele nastajati v zadnjem desetletju 14. stoletja.[5]

Razmah pismenstva na splošno in še posebej na poslovno-administrativnem področju pa je šel z roko v roki še z enim družbenim pojavom: gospodarskim vzponom meščanstva, ki je v svoje trgovsko in bančno poslovanje uvedlo računovodstvo, poslovne knjige in druge oblike knjigovodstva. V ta sklop sodi tudi naraščajoče uveljavljanje arabskih številk, ki so bile za hitro računanje veliko bolj primerne kot stari rimski znaki. Medtem ko pismenstvo še konec srednjega veka v glavnem ni sodilo v svet plemstva, ki je svojemu družbenemu položaju ustrezno dejavnost še vedno primarno videlo v vojni, turnirjih, lovu ali plesu, je uveljavitev branja, pisanja in računanja v meščanskih krogih in deloma tudi že v podeželsko-kmečkih elitah povzročilo globok kulturni preobrat: pismenost in pismenstvo sta prebila duhovno-religiozen okvir, na katerega sta bila še do konca visokega srednjega veka pretežno vezana in tako odprla pot sekularizaciji vzgoje, šolstva in izobraževanja in s tem procesu, ki je imel kar najbolj daljnosežne posledice.

Srednjeveško šolstvo se je od predstav, ki jih danes povezujemo s pojmom šolstvo, razlikovalo v kar največji meri. Sistemsko ni bilo regulirano, »država« zanj ni skrbela, tudi učnih načrtov in »katalogov znanja« ni bilo in nivo izobraževanja ter obseg posredovanega znanja sta bila zato največkrat odvisna od sposobnosti in prizadevnosti posameznih učiteljev. Predvsem pa je zajelo le skromen del populacije ter še v tem okviru v glavnem le moške, katerih šolanje je bilo znotraj posameznih institucij kot so bile škofije, samostani in župnije, namenjeno predvsem vzgoji lastnega naraščaja in tem potrebam je bil prilagojen tudi pouk. Tudi univerze, na katerih so dečki na »nižji« artistični fakulteti, ki je praviloma šele odpirala vrata za študij na pravni, medicinski ali teološki fakulteti, študirali že v »gimnazijskih« letih, so se po svojih vsebinah in organizaciji bistveno ločile od modernih ustanov istega imena. Zato je s perspektive organizacije šolstva v 19. in 20. stoletju tudi mogla biti izrečena sodba, da je bila artistična fakulteta, ki se je v novem veku polagoma začela imenovati filozofska fakulteta, do konca 18. stoletja le neke vrste višja gimnazija ali kvečjemu *college* anglosaksonskega izobraževalnega sistema.[6]

V zgodnjem srednjem veku ni na slovenskem ozemlju izpričana nobena vzgojna in izobraževalna ustanova. To ne preseneča, saj so prve šole nastajale pri cerkvenih središčih kot so bile škofije in samostani, teh pa pri nas takrat ni bilo. Edina izjema bi – vsaj glede na infrastrukturo – nemara lahko bil Koper, katerega konec 6. stoletja vzpostavljena škofija je sicer najverjetneje zamrla, a je v mestu na začetku 10. stoletja že stal ženski samostan, okoli 930 pa je v njem kot notar deloval tudi diakon Gregor, sicer pisec več pomembnih listin.[7] Najbližja šolska centra sta tako bila Salzburg na Bavarskem in Čedad v Furlaniji, ki sta bila škofijska, metropolitska in samostanska centra.

4 Najstarejša piranska notarska knjiga, 72.

5 Urbarji salzburške nadškofije, IX sl. (seznam urbarjev, ki se nanašajo na slov. ozemlje); Bizjak, Ratio facta est, 16 sl.

6 Zwitter, Višje šolstvo na Slovenskem, 14.

7 Codice Diplomatico Istriano 1, št. 70, 71; Štih, Ženski samostan v Kopru, 43 sl.

Salzburg, kjer so v 8. stoletju delovale tako izjemne osebnosti kot so bili škofje Rupert, Virgil in Arn, se je razvil v najpomembnejši kulturni center vzhodnoalpskega prostora. Središče kulturnega in literarnega dogajanja je bil samostan sv. Petra, ki je bil združen s škofijo in v njem je vsaj od časa učenega Virgila, ki je v Salzburg zanesel znanost in kulturo svoje irske domovine, delovala samostansko-stolna šola. Samo (nad)škof Arn, katerega je njegov prijatelj Alkuin označil za moža velike učenosti in ki je preko svojih povezav z dvorom Karla Velikega usmeril v Salzburg tok frankovske omike in znanosti, je dal za tamkajšnjo knjižnico prepisati več kot 150 kodeksov.[8] Tako kot druge šole svojega časa je tudi ta nastala iz potrebe po kvalificiranem duhovniškem kadru, k čemur so zavezovali tako papeški odloki kot tudi sinodalni zaključki in vladarske odredbe, ki so poudarjali, da neizobražen in nepismen človek ne more biti posvečen za duhovnika. Z veliko mero gotovosti zato lahko predpostavljamo, da so med menihi in duhovniki, ki so svojo izobrazbo dobili v šoli pri sv. Petru, bili tudi takšni, ki so v času škofa Virgila ali pa tudi kasneje kot misijonarji delovali v Karantaniji. Isto velja tudi za misijonarje, ki so delovali v Pribinovi in Kocljevi Panoniji, kamor je npr. nadškof Liupram v petdesetih letih 9. stoletja poslal duhovnika in »presvetlega doktorja« Svarangala skupaj z diakoni in kleriki ter za njim še duhovnika Altfrida, ki je bil »magister vseh umetnosti«.[9] Pri sv. Petru je verjetno učil tudi Virgilov sopotnik iz Irske, škof Dobdagrek (*Dubda-chrich*), ki je po Virgilovi posvetitvi za škofa svoj sedež prenesel na Chiemsee in tam ustanovil lastno šolo. Tam sta (krščansko) vzgojo in izobrazbo dobila tudi karantanska princa Gorazd in Hotimir, ki sta kot talca okrog leta 745 prišla na Bavarsko.[10]

Podoben center kot Salzburg je na skrajni severovzhodni meji Italije bil Čedad, sedež langobardskega in nato frankovskega vojvode, v katerem je že od 737 stoloval tudi oglejski patriarh. Tamkajšnja šola, ki je glede na zaledje, od koder so prihajali učenci, presegala pomen običajne stolne šole, v kateri so se izobraževali duhovniki za potrebe lokalne škofije, je prvič izpričana leta 825, čeprav je nedvomno obstajala že prej. Takrat je bilo s kapitularjem cesarja Lotarja I. na najvišji ravni reformirano duhovno izobraževanje, saj je zaradi malomarnosti in nevednosti duhovnikov verski nauk (*doctrina*) marsikje ugasnil. Izbranih je bilo devet mest langobardsko-frankovske Italije – Pavia, Ivrea, Torino, Cremona, Firenze, Fermo, Verona, Vicenza in Čedad – kjer naj bi *scholastici* še posebej intenzivno skrbeli za študij in izobraževanje mladih ljudi v filozofskih in teoloških disciplinah. Šole v teh krajih so bile pristojne za točno določena širša območja in na severovzhodu Italije je tako pod Verono spadalo področje Mantove in Trienta, Vicenza je bila center za Padovo, Treviso, Feltre, Cenedo in Asolo, *scola* v Čedadu pa za ostala neimenovana mesta.[11] Domnevno je bilo s tem mišljeno oblastno področje furlanskega duksa, ki je pokrivalo Furlanijo, Istro in slovanski svet vzhodno od Italije. Nemara so v šoli v Čedadu svojo odlično izobrazbo pridobili že Pavel Diakon in kasnejša oglejska patriarha Pavlin II. in Maksencij. Vsekakor je Pavlin, ki je veljal za najpomembnejšega teologa Italije po Gregorju Velikemu in je bil tudi nadarjen pesnik in literarni ustvarjalec, že ob svoji prvi omembi 776, v darovnici, ki jo je prejel od Karla Velikega, označen kot učitelj gramatike, *artis grammaticae magister*.[12] Tako kot Arn v Salzburgu, s katerim je prijateljeval in s katerim sta skupaj sodelovala na vojaškem pohodu v Avarijo 796 ter pri njenem pokristjanjenju, je moral Pavlin poskrbeti za misijonarje, ki so delovali v novoosvojeni deželi

8 Dopsch, Die Zeit der Karolinger und Ottonen, 172 sl.; isti, Salzburg zur Zeit Erzbischof Arns, 27 sl.; Wolfram, Grenzen und Räume, 179; isti, Arn von Salzburg, 20 sl.

9 Conversio Bagoariorum et Carantanorum, c. 12. Gl. tudi Dopsch, Rupert, Virgil, 101 sl.; isti, Salzburg als Missions- und Kirchenzentrum, 667 sl.

10 Hermann, Wissenschaft und Bildung, 1071 sl.

11 Capitulare Olonnense ecclesiasticum primum, c. 6.

12 D. Kar. I., št. 112.

in za katere je pričakovati, da so potrebno duhovno izobrazbo dobili v Čedadu.[13] Zaradi potrebe po znanju jezika domorodnega prebivalstva ne bi bilo presenetljivo, če bi nekateri izmed njih izvirali iz slovanskega sveta nekdanje Avarije. Kasneje je Čedad izgubil pomen nadregionalnega izobraževalnega središča, čeprav sta v mestu v visokem srednjem veku obstajali posebna šola za pisarje in notarje, ki so delovali v patriarhovi pisarni in seveda tudi stolna šola; Karel IV. pa je 1353 v Pragi na prošnjo svojega brata, oglejskega patriarha Nikolaja Luksemburškega, celo izstavil ustanovno listino za univerzo v Čedadu, ki naj bi imela artistično fakulteto (*studium generale*), a ustanova nikoli ni zaživela.[14]

Sicer pa imamo prve vesti, ki izpričujejo obstoj šol na slovenskem ozemlju, šele s konca 12. stoletja, ko se v Kopru leta 1186 med tamkajšnjo stolno duhovščino omenja tudi *Bonifacius magister scolarum*.[15] Z obnovitvijo škofije v Kopru leta 1177 je bilo vzpostavljeno stanje, ki je omogočalo tudi ustanovitev posebne stolne šole za vzgojo lastnih duhovnikov pri sedežu škofije in Bonifacija lahko utemeljeno smatramo za učitelja scholarjev, ki so se šolali v tamkajšnji stolni šoli. Zelo zgodnji obstoj te šole potrjuje tudi *magister scolarum* Janez, ki se omenja v Kopru 1216 in je tako kot Bonifacij tudi sodil v krog tamkajšnjih stolnih kanonikov.[16] Ob tem je zanimivo, da v sosednjem Trstu, katerega škofija je kontinuirano delovala od antike naprej in katere dijecezansko področje je pokrivalo precej večje ozemlje kot koprska škofija (tržaški in notranjski Kras z Istro okrog Buzeta, Roča in Umaga), navkljub pričakovanjem nimamo zanesljivih informacij o obstoju takšne šole v visokem srednjem veku. 1192 se sicer omenja neki »magister G.,« ki je v imenu tržaške cerkve pojasneval papežu Celestinu III. spor z oglejskim patriarhom glede izvolitve novega tržaškega škofa,[17] vendar se njegova oznaka prav lahko nanaša na njegovo akademsko izobrazbo in ne na učiteljsko funkcijo.

Je pa zato toliko bolje dokumentirana stolna šola v Krki na Koroškem, ki je morala začeti z delom kmalu po ustanovitvi te salzburške »lastniške« škofije leta 1072. Člani krškega stolnega kapitlja so od konca 12. stoletja večkrat omenjeni z nazivom *scolasticus*, v 14. stoletju pa je v Krki kot rektor tamkajšnje šole deloval jurist Volkmar s Saške. Tako kot drugod, je tudi krška stolna šola skrbela za izobraževanje duhovnikov, kar je pomenilo, da so se v njej dečki učili na pamet molitev in psalmov, branja in pisanja, cerkvenega petja, izračunavanja premičnih cerkvenih praznikov in seveda tudi latinščine, ki je bila do poznega srednjega veka univerzalni jezik kulture in izobrazbe. A poleg te »notranje šole«, namenjene vzgoji lastnega naraščaja, je v Krki obstajala tudi »zunanja šola« za posvetne šolarje in v njej so si znanje in vzgojo pridobivali tudi plemiški sinovi. Med najbolj prominentnimi so bili zagotovo trije sinovi koroškega vojvode Ulrika I. Spanheimskega (1135–1144), od katerih sta dva kasneje sledila očetu na vojvodskem položaju.[18] Krška stolna šola je svoj dober glas ohranila skozi cel srednji vek in je bila tudi ena od postaj v šolanju Sigismunda (Žiga) Herbersteina (1486–1566), znanega diplomata v službi Habsburžanov, ki je zahodni Evropi odkril Rusijo. Svojo prvo izobrazbo je Herberstein dobil v župnijski šoli v rodni Vipavi, kjer se je na stičišču slovanskega, romanskega in nemškega sveta naučil tudi vseh treh jezikov svoje okolice. Z devetimi leti je bil poslan v krško stolno šolo k svojemu sorodniku in tamkajšnjem stolnem proštu Wilhelmu Welzerju, bratu bolj znanega koroškega deželnega glavarja in upravitelja Veita Welzerja, ki je mladega fanta

13 O Pavlinu gl.: Fornasir, Atti del convegno internazionale di studio su Paolino d'Aquileia; Piussi, XII centenario del concilio di Cividale; Chiesa, Paolino di Aquileia; Chisea, Paolino, patriarcha di Aquileia, 641sl.

14 Leicht, Il primo tentativo, 1 sl.; isti, Scuole superiori, 1 sl.; Tavano, Bergamini, Patriarchi, 326 sl.

15 Gradivo 4, št. 724.

16 Gradivo 5, št. 259.

17 Gradivo 4, št. 804.

18 Fräss-Ehrfeld, Geschichte Kärntens 1, 488 sl.

vpeljal tudi v plemiško družbo. Kot trinajstletnik je Herberstein svoje šolanje nadaljeval na Dunaju, najprej v mestni šoli pri sv. Štefanu in nato na artistični fakulteti Dunajske univerze, kjer je 1502 pri šestnajstih letih dosegel bakalavreat. Dve leti je nato obiskoval še juridično fakulteto, vendar študija formalno ni zaključil in si ni pridobil magistrskega oziroma doktorskega naslova.[19]

A trdoživost in ugled krške stolne šole sta bila konec srednjega veka že prej izjema kot pravilo. V Ljubljani je tako župnijska (in mestna) šola pri sv. Nikolaju, ki je ob ustanovitvi škofije 1461 postal stolna cerkev, na nek način prevzela še vlogo stolne šole, a se prav uveljaviti ni mogla nikoli; učitelja, ki je tam deloval, pa so plačevali tako mesto kakor škofija in kapitelj.[20] Kot izobraževalno središče za duhovniški naraščaj se je v ljubljanski škofiji bolj uveljavil Gornji Grad, ki je po inkorporaciji in nato razpustitvi tamkajšnjega benediktinskega samostana (1473) postal rezidenca ljubljanskih škofov, in kamor si je škof Lamberg 1478 tudi izposodil najmanj petdeset rokopisnih in tiskanih knjig iz knjižnice ljubljanskega stolnega kapitlja.[21] Tudi 1228 ustanovljena škofija pri Št. Andražu v Labotski dolini na Koroškem je verjetno imela precej skromno stolno šolo, na čelu katere je 1307 stal šolski mojster Herman.[22]

Iz enakih razlogov kot stolne, so bile ustanavljane tudi samostanske šole. Nasploh so bili samostani v slovenskem prostoru v srednjem veku ob umanjkanju škofij in posvetnih vladarskh dvorov glavni centri kulture in umetnosti – a tudi izobraževanja, čeprav imamo o tem manj podatkov, kot bi si želeli. Tako se 1228 v gornjegrajskem samostanu omenja *magister* Berenger, dve leti kasneje pa v Stični *magister* Horand,[23] za katera pa ne moremo z zadnjo gotovostjo trditi, da sta zares učila, saj se je njun naslov lahko nanašal na njuno akademsko stopnjo izobrazbe; nasploh nastopajo v srednjeveških virih številni magistri, ki s šolstvom nimajo nobene zveze. A ker sta imela oba omenjena samostana dobro založene knjižnice, ker je v Stični v drugi polovici 12. stoletja delovala tudi dobro organizirana skriptorska delavnica s številnimi pisarji in iluminatorji in ker neuresničen načrt, da bi Gornji Grad postal sedež škofije predpostavlja določeno infrastrukturo, lahko vendarle menimo, da so oboji imeli lastno šolo. Poleg šol pri minoritih v Celju in kartuzijanih v Žičah in Jurkloštru je v poznem srednjem veku pri nas jasno dokumentirana šola nemškega viteškega reda v Ljubljani, kjer se 1460 omenja *magister Sigismundus, rector scolae in domo Teutonicorum*.[24] Bolje so samostanske šole dokumentirane na Koroškem. Najbolj velja to za 1091 ustanovljen benediktinski samostan v Št. Pavlu, kjer je obstoj tamkajšne šole izpričan že za drugo polovico 12. stoletja, ko so iz listin poznana celo imena nekaterih plemiških sinov, ki so bili skupaj s kakšno kmetijo za njihovo vzdrževanje predani samostanu *ad discendas litteras*.[25] Za predstavo o srednjeveški samostanski šolski pokrajini je zelo izpovedna tudi šola dominikancev v Brežah, kamor je ta red prišel že pred 1220 in ki je bila odprta tudi za pripadnike drugih dominikanskih samostanov. Omeniti velja, da je v Jurkloštru in Pleterjah nekaj časa kot prior deloval Nikolaj Kempf iz Strassburga (1397–1497), magister filozofije dunajske univerze, ki je med drugim 1447, v letu ko je nemara postal jurkloštrski predstojnik, napisal pedagoški traktat

19 Wiesflecker, Der Mensch Siegmund von Herberstein, 3 sl.; Golia, Herbersteinovo življenje, 188 sl.

20 Schmidt, Zgodovina šolstva in pedagogike 1, 19, 26 sl.; Žnidaršič Golec, Duhovniki kranjskega dela ljubljanske škofije, 177 sl.

21 Simoniti, Humanizem na Slovenskem, 51 sl.; Bernhard, Die Bibliothekschenkung des Bischofs Sigismund von Laibach, 187 sl.

22 Fräss-Ehrfeld, Geschichte Kärntens 1, 489.

23 Tako Schmidt, Zgodovina šolstva 1, 20, vendar se zdi, da Horand ni bil magister v Stični, ampak v Velikih Laščah; gl. Gradivo 5, št. 530.

24 Schmidt, Zgodovina šolstva 1, 20.

25 Thelian, Die Lateinschule des Benediktinerstiftes St. Paul, 375.

»O pravem smotru in pravem redu pouka«, ki je še vedno zavezan sholastičnemu mišljenju.[26] Povsem drugačen miselni svet odraža spis »O plemenitih običajih«. Kmalu po 1400 ga je napisal Kempfov sodobnik, v beneškem Kopru rojeni Peter Pavel Vergerij (starejši) (1370–1444), ki pa je deloval izven slovenskega prostora v mestih humanistične Italije in nato na Madžarskem v službi Sigismunda Luksemburškega. Kot prvi humanistični pedagoško-vzgojni traktat je ta Vergerijev spis doživel velik odmev in široko recepcijo.[27]

Poleg notranjih šol, *scholae internae*, ki so se nahajale v klavzurnem delu samostana in so bile namenjene izobraževanju in vzgoji menihov, lahko vsaj po analogijah s stanjem v srednjeevropskem prostoru pričakujemo, da so nekateri samostani na Slovenskem imeli tudi zunanje šole, *scholae externae*, za laike, ki niso nameravali ostati v samostanu, vendar niso izpričane. Obstoj takšnih zunanjih šol je bil odvisen tudi od redovnih pravil, po katerih so živele samostanske skupnosti: pri kartuzijanih so bile zaradi njihovega eremitskega in kontemplativnega načina življenja povsem nepredstavljive, pri benediktincih, cistercijanih in mestnih beraških redovih, ki so bili bolj odprti v posvetni svet in so lahko skrbeli tudi za duhovno oskrbo in opravljali karitativno dejavnost, pa ne bi bile nič nemogočega.

Podobno velja tudi za ženske samostane, vendar z eno pomembno razliko: tamkajšnje šole so bile za deklice skorajda celoten srednji vek edine ustanove, kjer so si lahko izven domače hiše pridobile vsaj nekaj izobrazbe. Tudi v nunskih samostanih je bila v ospredju vzgoja lastnega naraščaja, so pa imeli nekateri konventi tudi zunanjo šolo, v kateri so se hčere plemiških in premožnejših staršev, ki so praviloma samostane, v katere so jih pošiljali, tudi primerno dotirali, lahko naučile branja in pisanja, različnih verskih tekstov kot tudi različnih ročnih del in nenazadnje takratnih vedenjskih norm. A kako težko je bilo priti laičnim ženskam v srednjem veku do vsaj kolikor toliko primerne izobrazbe, kaže primer dominikank v Velesovem, kjer je kranjsko plemstvo šele 1505 izprosilo od oglejskega patriarha dovoljenje, »da smejo nune v samostanski šoli poučevati dekleta, posebno ona, ki so plemenitega stanu.«[28] Za kmečka in meščanska dekleta pa so bile perspektive še toliko slabše.

Kot smo videli že na primeru Sigismunda Herbersteina, se je šolska pot marsikaterega dečka začela v župnijski šoli. Na njih so učili župniki in vikarji ali pa že posebej za to delo nastavljeni učitelji tiste otroke, katerih starši so pokazali ustrezno zanimanje – in bili pripravljeni plačevati šolnino. Prvinsko so bile namenjene vzgoji ministrantov in cerkvenih pevcev in so zato posredovale osnovno znanje o veri, šolarčki pa so se naučili še brati in ponekod tudi pisati. Nedvomno so se učili tudi osnov latinščine, sicer pa je moral pouk na tej najbolj osnovni stopnji potekati v domačem jeziku. Predpostavljamo lahko, da so v slovenskem prostoru to bili slovenski, nemški in romanski govori; pač odvisno od okolja. Z imeni učiteljev so te župnijske šole prvič otipljive od začetka 13. stoletja naprej, ko se npr. v Izoli 1212 omenja tamkajšnji duhovnik Peter kot šolski in korni mojster, *magister schole et chori*, v Piranu pred 1216 *magister scolarum* Dominik, ki je bil tudi duhovnik, ali pa 1224 v Mariboru nek *scolasticus* Karel.[29] Vsekakor je bilo teh šol na Slovenskem kar nekaj, ugodna klima za njihovo delovanje je bila zlasti v mestnih naselbinah, kjer se je v rastočih in gospodarsko razvijajočih se okoljih kazala vedno večja potreba po branja in pisanja veščih ljudeh.

Tak razvoj je logično vodil v ustanavljanje mestnih šol, kjer je pouk iz pragmatičnih razlogov potekal v živih jezikih okolja, v katerem so delovale in ki so bile usmerjene v tista znanja, ki so jih potrebovali meščani pri svojem poslovanju in gospodarskem

26 Mlinarič, Kartuziji Žiče in Jurklošter, 495 sl.

27 Coppini, Vergerius, 1521; gl. tudi op. 45.

28 Schmidt, Zgodovina šolstva 1, 21; gl. tudi Kovačič, Ženska v plemiškem kontekstu, 234 sl.

29 Podrobneje gl. Schmidt, Zgodovina šolstva 1, 22 sl.

udejstvovanju. Mestne šole so bile predvem šole za laike, kar pa ne pomeni, da cerkev v njih ni imela nobene besede. Tako so npr. 1418 ljubljanski župnik, mestni sodnik in mestni svet skupaj naslovili prošnjo na mestnega gospoda nadvojvodo Ernesta Železnega, da jim odobri obnovitev šole pri sv. Nikolaju, ki je svojčas propadla »zaradi zanikrnosti in nerednosti prejšnjega župnika in meščanov«. Nadvojvoda je prošnju ugodil, a dovoljenje, da učitelj v njej poučuje »gramatiko in druge začetne vede«, je dal pristojen škof – oglejski patriarh. 1474 se je zoper škofjeloškega glavarja in gradiščana Jurija Lambergerja in mestne oblasti pritožil tamkajšnji župnik, ker so novega učitelja nastavili brez njegove vednosti. Do konflikta je prišlo tudi v Kranju, kjer je sicer izjemen in umetnosti zelo naklonjen župnik Koloman iz spodnjeavstrijskega Mannswörtha, ki je kranjski župniji 1412 poklonil tri čudovite liturgične kodekse, dal 1423 krakomalo porušiti šolsko poslopje, da bi na njenem zemljišču sezidal župnišče. Tudi učitelji so v vedno večji meri prihajali iz laičnih vrst in eden med njimi je zagotovo bil ljubljanski meščan *maister Peter der schulmeister und purger* iz leta 1363. Prav omembe takšnih in podobnih »šolmoštrov« so največkrat indic za obstoj mestnih šol v srednjeveških mestih, ki so jih imenovali tudi »nemške šole« – v razliko od »latinskih« samostanskih in stolnih šol. Viri tako od 13. stoletja naprej kažejo obstoj mestnih šol v številnih slovenskih mestih od Pirana, Izole, Kopra preko Gorice, Škofje Loke, Ljubljane, Kranja, Kamnika do Višnje gore, Črnomlja, Maribora, Ptuja in še bi lahko naštevali, čeprav je hkrati potrebno dodati, da neredko na podlagi omemb ni mogoče zanesljivo odločiti, ali je šlo za mestno, župnijsko ali pa kakšno drugo šolo.[30]

Kljub tudi občutnim razlikam v nivoju posredovanega znanja pa je za vse te šole – od stolnih in samostanskih do župnijskih in mestih – značilno, da si učenci na njih višje izobrazbe, ki jo je predstavljal iz antike prevzet in s krščanskimi vzgojnimi cilji prežet sistem sedmih svobodnih umetnosti, *septem artes liberales*, niso mogli pridobiti. V vsem vzhodnoalpskem prostoru je bilo namreč do ustanovitve dunajske univerze 1365 mogoče samo v Salzburgu absolvirati popoln program sedmih umetnost.[31] Ta je bil sestavljen iz trivija z gramatiko, retoriko in dialektiko, ter kvadrivija z matematiko, geometrijo, astronomijo in glasbo, medtem, ko v šolah pri nas ni izpričan niti popoln trivij. Še najbolj so se mu približali v stolni šoli Kopru, kjer so poučevali gramatiko in retoriko, medtem, ko je v samostanskih šolah v Bistri in Stični, v župnijski šoli v Ljubljani ter v mestnih šolah v Izoli in Trstu izpričan le pouk gramatike.[32]

Kdor je hotel doseči višjo izobrazbo, kdor je hotel poslušati predavanja iz *septem artes liberales*, prava, medicine ali teologije, je moral torej zapustiti domovino in iti na univerze v tujino, ki so jih začeli ustanavljati od 12. stoletja naprej. Za sholarje iz kasnejših notranjeavstrijskih dežel so bile zlasti zanimive severnoitalijanske in srednjeevropske univerze, čeprav jih srečamo tudi na drugih univerzah, kot je npr. bila pariška, kjer si je konec 14. stoletja pridobil akademsko stopnjo magistra artistične fakultete in doktorja teološke fakultete Jurij iz Brežic (*Georgius de Rayn, Georgius de Sclavonia*), ki je bil kasneje stolni kanonik v Toursu in je na pariško Sorbono privabil tudi več svojih rojakov iz današnje Slovenije in Hrvaške.[33] Še pred pojavom univerz si je v Franciji, v prvi polovici 12. stoletja v stolni šoli v Chartresu odlično znanje pridobil Herman, ki je najverjetneje izviral s Koroške, čeprav možno tudi iz Istre ali celo Dalmacije in je v virih označen kot Slovan, *Sclavus*. Uveljavil se je predvsem kot prevajalec iz arabščine, iz katere je prevedel nekatera dela arabskih astronomov kot tudi grške klasike, predvsem pa je na pobudo

30 Podrobneje gl. Schmidt, Zgodovina šolstva 1, 24 sl.

31 Hermann, Wissenschaft und Bildung, 1073 sl.

32 Schmidt, Zgodovina šolstva 1, 33.

33 O njem gl. Šumrada, Jurij iz Brežic, 287 sl.

clunyskega opata Petra Častitljivega (*Venerabilis*) skupaj z Robertom iz Chestra v Španiji med letoma 1141 in 1143 prvi prevedel v latinščino Koran.[34]

Severnoitalijanski univerzi v Bologni (ustanovljena pred 1150) in Padovi (ustanovljena 1222) sta bili zanimivi zlasti za tiste sholarje iz naših krajev, ki so želeli na tamkajšnjih zelo uglednih juridičnih fakultetah študirati kanonsko in/ali civilno (rimsko) pravo in so praviloma predtem absolvirali »osnovni« študij na artistični fakulteti kakšne srednjeevropske univerze. Tako sta na bolonjski univerzi že leta 1319 in 1334 študirala slovenjgraški župnik Pilgrim in neki Nikolaj iz Gorice, 1412 pa je med tamkajšnjimi sholarji zabeležen tudi nezakonski (a kasneje legitimirani) istoimeni sin celjskega grofa Hermana II., ki je bil kasneje škof v Freisingu in Tridentu († 1421) in kateremu je dal oče v opatijski (danes stolni) cerkvi v Celju postaviti lep nagrobnik. Še več študentov s slovenskega ozemlja je v 15. stoletju zabeleženih v bližji Padovi. Velika večina med njimi so bili župniki – npr. iz Mengša, Kranja, Radovljice, Moravč, Kamnika, Žužemberka, Vuzenice, Laškega, Slovenskih Konjic – pa tudi ljubljanski stolni kanoniki ipd., ki so si od svojih škofov izprosili dovoljenje, da so smeli zaradi študija zapustiti svoje službe in beneficije in katerim je izobrazba odpirala pot do še višjih služb in boljšega družbenega položaja. Eden takšnih padovanskih študentov kanonskega prava je bil v letih 1446–1451 tudi župnik v Stražišču pri Kranju in zagrebški kanonik ter diplomant dunajske artistične fakultete Sigismund (Žiga) Lamberg, kasnejši prvi ljubljanski škof († 1488). Iz kanonskega prava je v Padovi 1501 doktoriral tudi Lambergov naslednik na ljubljanski škofovski stolici – Krištof Ravbar (1476–1536), vsestranska renesančna osebnost in odločujoča figura javnega življenja na Kranjskem v prvi tretjini 16. stoletja. Kot Ravbarjev spremljevalec in kasneje njegov tajnik je v Padovi konec 15. stoletja študiral tudi Avguštin Prygl-Tyfernus iz Laškega (ok. 1470–1535), ki se je uveljavil kot humanist, arhitekt in kot eden prvih srednjeevropskih antikvarjev-epigrafikov. Izmed padovanskih študentov s slovenskega ozemlja velja omeniti še Tomaža Prelokarja iz Celja († 1496), kateremu je ravno odlična izobrazba omogočila, da je kljub verjetno skromnemu socialnemu izvoru naredil imenitno kariero: 1448 je dosegel artistični bakalavrij na dunajski univerzi, kjer je nekaj časa predaval, nato si je 1466 v Padovi pridobil juridični doktorat in stopil v službo cesarja Friderika III. 1477 je postal prošt kolegiatnega kapitlja pri sv. Štefanu in s tem kancler dunajske univerze, bil verjetno že od 1471 prvi humanistični učitelj bodočega cesarja Maksimiljana I. in postal končno 1491 škof na drugi najstarejši nemški škofiji v Konstanci ob Bodenskem jezeru.[35]

Pravo je na padovanski univerzi nekaj časa študiral tudi Brikcij Preprost iz Celja (ok. 1445–1505), katerega bogata kariera je bila drugače povezana z dunajsko univerzo, kjer je bil po študiju na artistični in teološki fakulteti njen dolgoletni profesor, trikrat dekan artistične in osemkrat teološke fakultete, ter dvakrat, 1491 in 1497, tudi rektor univerze. Brikcij Preprost, pa tudi zgoraj že omenjeni Tomaž Prelokar ali nekoliko kasnejši Luka Dobrepoljski († 1562),[36] sodijo v vrsto ljudi s slovenskega ozemlja, ki so zlasti v času humanizma naredili na dunajski univerzi lepe profesorske kariere; gotovo pa sta v tej vrsti med zgodnejšimi bila župnik Mihael iz Laškega, doktor artistične ter medicinske fakultete, ki je bil leta 1419 rektor dunajske univerze, kot tudi Nikolaj iz Slovenj Gradca, ki je rektorski položaj zasedal leta 1439 in je bil 1421–1435 aktiven magister na artistični fakulteti, 1439 pa je kot doktor presedlal na teološko fakulteto. Nasploh je bila dunajska univerza tista ustanova, kamor je hodilo – in to ne samo v srednjem veku, ampak vse do propada monarhije 1918 – študirat največ ljudi s slovenskega ozemlja. Iz univerzitetnih

34 Gantar, Herman de Carinthia, 225 sl.

35 Najboljši pregled študentov (in univerzitetnih učiteljev) s slovenskega ozemlja, ki je tudi podlaga gornjemu povzetku, prinaša Simoniti, Humanizem na Slovenskem, 119 sl.

36 O slednjem gl. nazadnje Wakounig, Lukas Drinak, 234 sl.

matrik, ki so jih začeli voditi 1377, je razvidno, da je bilo do leta 1518 na dunajsko univerzo vpisanih 585 študentov s Koroške, 695 s Štajerske in Prekmurja, 904 s Kranjske in 87 s Primorja.[37] V slabem poldrugem stoletju je torej na dunajski univerzi študiralo kar 2271 ljudi s prostora, katerega največji del je bilo ravno slovensko ozemlje, čeprav jih zato še ne moremo opredeliti kot Slovence, saj ni mogoče ugotoviti niti kolikim med njimi je bila slovenščina materni ali pogovorni jezik, niti je tedaj obstajala neka slovenska etnična ali nacionalna zavest, ki se je izoblikovala šele veliko kasneje. Niti študentje s Kranjske, ki jih je bilo presenetljivo veliko – po neki drugi statistiki so v obdobju med 1450 in 1550 predstavljali kar 7 % avstrijske akademske nacije, ki je bila čisto geografska oznaka in so vanjo spadali študentje iz habsburških dežel in Italije[38] – po svojem izvoru seveda niso bili jezikovno homogeni, čeprav je upravičeno pričakovati, da so morali v veliki večini izvirati iz okolji, kjer so doma govorili slovensko.

Ob teh visokih številkah pa je potrebno opozoriti, da niso vsi imatrikulirani študentje študija tudi končali. Osip je bil praviloma zelo velik; na artistični fakulteti večina sholarjev ni absolvirala celotnega kurza in je zapustila fakulteto ne da bi dosegla kakšno akademsko stopnjo ali pa kvečjemu bakalavreat, ki ga je povprečno pridobila le četrtina ali petina vpisanih študentov; stopnjo magistra pa je doseglo še toliko manj imatrikuliranih študentov. Prav tako velja opozoriti, da nam matrike dunajske univerze s podatki o plačanih taksah, ki so se razlikovale glede na premoženjsko stanje imatrikuliranih študentov, dajejo dober vpogled v njihovo socialno zaledje in izvor. V razliko od severnoitalijanskih univerz, kjer med imeni iz slovenskih krajev naletimo skoraj izključno na pripadnike plemiških družin ali pa na pripadnike cerkvene hierarhije, ki so imeli kakšen beneficij, s katerim so si lahko privoščili tamkajšnji drag študij, je bil študij na dunajski univerzi dostopen vsem socialnim skupinam od plemiške aristokracije preko srednjega sloja meščanskih trgovcev in obrtnikov do podeželskega kmečkega prebivalstva in celo revežev, ki so bili sploh oproščenih plačanja takse. Marsikomu s spodnjega družbenega roba so študij omogočale štipendije, ki so jih ustanavljali dobrotniki, kakršen je bil tudi že omenjen Brikcij Preprost. V svoji oporoki je 1505 določil, da se del njegovega premoženja uporablja za dve študentski štipendiji, ki sta bili namenjeni njegovim sorodnikom ali rojakom. Določilo je bilo kmalu razumljeno tako, da sta štipendiji namenjeni kranjskim študentom.[39]

Judje dostopa na univerzo in niti v ostale nižje oblike izobraževalnega »sistema« niso imeli. Kot posebna verska, kulturna, socialna in pravna skupnost so v srednjeveških mestih živeli znotraj svojih judovskih občin, kjer so imeli tudi svojo (versko) vzgojo, izobraževanje in s tem zvezano šolstvo.[40] V ospredju je bil verski pouk, ki se je začel že v rosnih letih in je potekal deloma doma, deloma v sinagogi, deležni pa so ga bili samo dečki. Učitelji so bili velikokrat kar očetje ali pa »študentje« talmuda, ki so otroke učili hebrejščino in toro (pentatevh ali pet Mojzesovuh knjig); minimalni cilj tega pouka je bil usposobiti učence, da bodo kot odrasli in polnopravni člani skupnosti lahko aktivno sodelovali pri božji službi v sinagogi. V bolj institucionalizirani obliki je potekal višji študij talmuda, ki je lahko trajal tudi desetletje in se je začel v najstniških letih. Talmudska šola, *ješiva*, ni služila samo za šolanje rabinov, ampak je njeno nekajletno obiskovanje sodilo v življenjepis vsakega neporočenega mladega moškega iz dobre hiše in je zviševalo njegove možnosti za ugodno poroko.[41] Prav na ta takšno vrsto šole se verjetno nanaša omemba

37 Gl. Ožinger, Študenti iz slovenskih dežel, 149 sl.; isti, Slovenci na dunajski univerzi, 29 sl. Gl. tudi Janžekovič, Slovenski študentje na dunajski univerzi, 167 sl.

38 Simoniti, Humanizem na Slovenskem, 126.

39 Simoniti, Humanizem na Slovenskem, 129 sl.

40 Gl. Jelinčič, Judje na Slovenskem, 356 sl.

41 Okvirno gl. Brugger, Keil, Lichtblau Lind, Staudinger, Geschichte der Juden, 96 sl.

judovske šole (*Judenschul*) v Mariboru leta 1477, v katerem je bila najpomembnejša in tudi po številu največja judovska skupnost na Slovenskem v srednjem veku.[42] Predpostavljamo lahko, da so podobne šole (učilnice), kjer so se moški zbirali k preučevanju talmuda, obstajale tudi v drugih mestih z judovskimi skupnostimi kot so bili npr. Piran, Koper, Trst, Čedad, Beljak, Velikovec, Št. Vid, Breže, Celje, Slovenska Bistrica, Ptuj, Gradec, Judenburg. Tako kot njihovi krščanski kolegi – sholarji – so bili tudi študentje talmuda zelo mobilni, kajti študij pri čim več izvrstnih in slavnih učiteljih je povečeval ugled bodočega rabina. V ješivah, ki sta jih npr. vodila rabina Šalom bar Izak Sekel iz Dunajskega Novega mesta in Israel Isserlein iz Maribora, so študirali mladeniči iz cele Nemčije, severne Italije, Šlezije, Češke, Moravske, Madžarske in menda celo iz Bizanca.[43] Kot kuriozum in v glavnem nepoznano dejstvo je za konec tega prispevka omeniti, da so v Benetkah že leta 1519 natisnili dva korpusa Isserleinovih responz.[44] Ena prvih tiskanih knjig kakšnega avtorja z današnjega slovenskega ozemlja, je bila torej delo mariborskega Juda.[45]

Viri in literatura

Viri

Capitulare Olonnense ecclesiasticum primum (ed. Alfred Boretius, MGH Capitularia regum Francorum 1, Hannover 1883) 326–327.

Codice Diplomatico Istriano 1–5 (ed. Pietro Kandler, Trieste ²1986).

Conversio Bagoariorum et Carantanorum (ed. Fritz Lošek, Die Conversio Bagoariorum et Carantanorum und der Brief des Erzbischofs Theotmar von Salzburg, MGH Studien und Texte 15, Hannover 1997) 90–135.

D. Kar. I. – Pippini, Carlomanni, Caroli Magni diplomata (ed. Engelbert Mühlbacher, MGH Diplomatum Karolinorum 1, Hannover 1906).

Gradivo za zgodovino Slovencev v srednjem veku 4 (izd. Franc Kos, Ljubljana 1915), 5 (izd. Franc Kos, ur. Milko Kos, Ljubljana 1928).

Najstarejša piranska notarska knjiga (1281–1287/89) (izd. Darja Mihelič, Viri za zgodovino Slovencev 7, Ljubljana 1984).

Urbarji salzburške nadškofije (izd. Milko Kos, Viri za zgodovino Slovencev 1, Srednjeveški urbarji za Slovenijo 1, Ljubljana 1939).

Literatura

Bernhard Günther, Die Bibliothekschenkung des Bischofs Sigismund von Laibach (1484). Ein Beitrag zum Humanismus in Innerösterreich, v: Darja Mihelič (ur.), *Ad fontes. Otorepčev zbornik* (Ljubljana 2005) 187–196.

Bizjak Matjaž, *Ratio facta est. Gospodarska struktura in poslovanje poznosrednjeveških gospostev na Slovenskem* (Thesaurus memoriae – Dissertationes 2, Ljubljana 2003).

Brugger Eveline, Keil Martha, Lichtblau Albert, Lind Christoph, Staudinger Barbara, *Geschichte der Juden in Österreich. Österreichische Geschichte* (Wien 2006).

---

42 Jelinčič, Judje na Slovenskem, 278.

43 Jelinčič, Judje na Slovenskem, 404 sl.; Brugger, Keil, Lichtblau, Lind, Staudinger, Geschichte der Juden, 99.

44 Jelinčič, Judje na Slovenskem, 406.

45 Prvo tovrstno tiskano delo je bil nemara zgoraj že omenjeni traktat (gl. op. 27) Petra Pavla Vergerija (starejšega) De ingenuis moribus, ki je do 1500 doživel najmanj dvajset izdaj, od katerih sega najstarejša v leto 1470 (Benetke) ali pa 1471 (Brescia) (gl. http://history.hanover.edu/texts/verg.html; september 2010).

Chiesa Paolo (a cura di), *Paolino di Aquileia e il contributo italiano all'Europa carolingia. Atti del convegno internazionale di studi* (Udine 2004).
Chisea Paolo, Paolino, patriarcha di Aquileia, v: *Nuovo Liruti. Dizionario biografico dei Friulani, 1. Il Medioevo* (Udine 2006) 641–650.
Coppini Donatella, Vergerius, v: *Lexikon des Mittelalters* 8 (Stuttgart-Weimar 1999) 1521.
Dopsch Heinz, Die Zeit der Karolinger und Ottonen, v: Heinz Dopsch, Hans Spatzenegger (Hg.), *Geschichte Salzburgs. Stadt und Land I/1* (Salzburg ²1983) 157–228.
Dopsch Heinz, Rupert, Virgil und die Salzburger Slawenmission, v: 1000 Jahre Ostarrîchi – seine christliche Vorgeschichte. Mission und Glaube im Austausch zwischen Orien und Okzident (Pro Oriente 20, Innsbruck-Wien 1997) 88–139.
Dopsch Heinz, Salzburg als Missions- und Kirchenzentrum, v: Rajko Bratož (izd.), *Slovenija in sosednje dežele med antiko in karolinško dobo. Začetki slovenske etnogeneze* (Situla 39 – Razprave I. Razreda SAZU 18, Ljubljana 2000) 659–692.
Dopsch Heinz, Salzburg zur Zeit Erzbischof Arns, v: Meta Niederkorn-Bruck, Anton Scharer (Hg.), *Erzbischof Arn von Salzburg* (Veröffentlichungen des Instituts für Österreichische Geschichtsforschung 40, Wien-München 2004) 27–55.
Dular Anja, *Živeti od knjig. Zgodovina knjigotrštva na Kranjskem do začetka 19. stoletja* (Knjižnica kronike 7, Ljubljana 2002).
Fornasir Giuseppe (a cura di), *Atti del convegno internazionale di studio su Paolino d'Aquileia nel XII centenario dell'episcopato* (Fonti e studi di storia sociale e religiosa 4, Udine 1988).
Fräss-Ehrfeld Claudia, *Geschichte Kärntens 1: Das Mittelalter* (Klagenfurt 1984).
Golia Ludovik Modest, Herbersteinovo življenje, v: Sigismund Herberstein, *Moskovski zapiski* (Ljubljana 2001) 187–195.
Gantar Kajetan, Herman de Carinthia, v: Jezik in slovstvo 10 (1965) 223–232.
Hermann Karl Friedrich, Wissenschaft und Bildung, v: Heinz Dopsch, Hans Spatzenegger (Hg.), *Geschichte Salzburgs. Stadt und Land I/2* (Salzburg ²1983) 1071–1085.
Janžekovič Janez, Slovenski študentje na dunajski univerzi v 16 stol., v: *Kronika* 25 (1977) 167–177.
Jelinčič Klemen, *Judje na Slovenskem v srednjem veku* (Ljubljana 2009).
Kos Dušan, *Pismo, pisava, pisar. Prispevek k zgodovini kranjskih listin do leta 1300* (Gradivo in razprave 14, Ljubljana 1994).
Kovačič Mojca, *Ženska v plemiškem kontekstu v srednjem veku na Slovenskem* (tipkopisna doktorska disertacija 2007).
Leicht Pier Silverio, Il primo tentativo di costituire un'università nella Venezia orientale, v: *Memorie Storiche Forogiuliesi* 6 (1910) 1–14.
Leicht Pier Silverio, Scuole superiori e vita studentesca nel Friuli medioevale, v: *Memorie Storiche Forogiuliesi* 21 (1925) 1–17.
Mikhailov Nikolai, *Jezikovni spomeniki zgodnje slovenščine. Rokopisna doba slovenskega jezika (od XIV. stol. do leta 1550)* (Trst 2001).
Mlinarič Jože, *Kartuziji Žiče in Jurklošter* (Maribor 1991).
Ožinger Anton, Slovenci na dunajski univerzi od ustanovitve do konca 16. stoletja, v: Darja Mihelič (ur.), *Dunaj in Slovenci* (Ljubljana 1994) 19–41.
Ožinger Anton, Študenti iz slovenskih dežel na dunajski univerzi v poznem srednjem veku (1365–1518), v: *Kronika* 23 (1975) 149–153.
Piussi Sandro (a cura di), *XII centenario del concilio di Cividale (796–1996). Convegno storico-teologico – Atti* (Pubblicazioni della Deputazione di storia patria per il Friuli 26, Udine 1998).
Schmidt Vlado, *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem* 1 (Ljubljana ²1988).

Simoniti Primož, *Humanizem na Slovenskem in slovenski humanisti do srede 16. stoletja* (Ljubljana 1979).

Štih Peter, Ženski samostan v Kopru leta 908 – prezrta najstarejša monastična ustanova na ozemlju Republike Slovenije, v: Darja Mihelič (ur.), *Ad fontes. Otorepčev zbornik* (Ljubljana 2005) 43–60.

Šumrada Janez, Jurij iz Brežic in njegovo pojmovanje devištva, v: *Ženske skozi zgodovino. Zbornik referatov 32. zborovanja slovenskih zgodovinarjev* (Celje 2004) 287–292.

Tavano Sergio, Bergamini Giuseppe (a cura di), *Patriarchi. Quindici secoli di civiltà fra l'Adriatico e l'Europa Centrale* (Ginevra-Milano 2000).

Thelian Werner, Die Lateinschule des Benediktinerstiftes St. Paul bis zur Aufhebung 1782/87, v: *Schatzhaus Kärntens. Landesausstellung St. Paul 1991. 900 Jahre Benediktinerstift. Bd. 2: Beiträge* (Klagenfurt 1991) 373–379.

Wakounig Marija, Lukas Drinak alias iz Dobrepolj alias Gutenfelder alias Bonicampus alias Agathopedius, v: Kurt Mühlberger, Meta Niederkorn-Bruck (Hg.), *Die Universität Wien im Konzert europäischer Bildungszentren. 14.–16. Jahrhundert* (Veröffentlichungen des Instituts für Österreichische Geschichtsforschung 56, Wien-München 2010) 234–244.

Wiesflecker Hermann, Der Mensch Siegmund von Herberstein, v: Gerhard Pferschy (Hg.), *Siegmund von Herberstein. Kaiserlicher Gesandter und Begründer der Rußlandkunde und die europäische Diplomatie* (Veröffentlichungen des Steiermärkischen Landesarchives 17, Graz 1989) 3–15.

Wolfram Herwig, Arn von Salzburg (785/98–821). Salzburgs erster Erzbischof, v: Peter F. Kramml, Alfred Stefan Weiß (Hg.), *Lebensbikder Salzburger Erzbischöfe aus zwölf Jahrhunderten. 1200 Jahre Erzbistum Salzburg* (Salzburg Archiv 24, Salzburg 1998) 9–22.

Wolfram Herwig, *Grenzen und Räume. Geschichte Österreichs vor seiner Entstehung. Österreichische Geschichte 378–907* (Wien 1995).

Zwitter Fran, Višje šolstvo na Slovenskem do leta 1918, v: *Petdeset let slovenske univerze v Ljubljani 1919–1969* (Ljubljana 1969) 13–51.

Žnidaršič Golec Liljana, *Duhovniki kranjskega dela ljubljanske škofije do tridentinskega koncila* (Acta Ecclesisatica Sloveniae 22, Ljubljana 2000).

IGNACIJ VOJE

POLOŽAJ UČITELJEV V SREDNJEVEŠKEM DUBROVNIKU

THE POSITION OF TEACHERS IN MEDIEVAL DUBROVNIK

Izvleček

V razvoju šolstva v srednjeveškem Dubrovniku razlikujemo več faz. O dubrovniških šolah vse do leta 1333 ne vemo skoraj nič. Šole za vzgojo duhovniškega naraščaja so bile v samostanih. V omejenem obsegu so opismejevanje mladine opravljali privatni učitelji. V Dubrovniku so o občinskem učitelju prvič razpravljali v Malem svetu 6. marca 1333. V službo je bil sprejet Nikolai z Verone kot magister gramaticus. Določili so mu 10 perperjev letne plače, posebno šolnino pa so morali plačevati tudi otroci. Prihod tega učitelja v Dubrovnik naj bi pomenil začetek delovanja javne mestne šole. Leta 1385 je bil imenovan za učitelja magister Karlo Jacobi di Scanello iz Bologne. Bil je prvi državni uradnik – salariat. Šolstvo postaja državno, učitelji so državni uradniki. Povečali so jim plačo, a ukinili šolnino.

Leta 1412 je prišlo na področju dubrovniškega šolstva do nove spremembe. Pouk se je delil na dve stopnji. Učitelj je na nižji stopnji učil otroke branja in pisanja, na višji stopnji pa gramatiko, retoriko in filozofijo. Osrednja osebnost in eden od reformatorjev dubrovniškega šolstva je bil italijanski humanist Filip de Diversis de Quartigiani iz Lucce. Takrat so dobili Dubrovčani prvi zakon o šolah (1435) in šola je dobila nove prostorne učilnice. Osnovnošolski pouk je ostal nespremenjen, srednješolski se je delil na dve veji: na trgovsko in humanistično smer. Po zamisli Filipa da Diversisa naj bi bila to prva humanistična šola v Dubrovniku. V Dubrovniku je morala že zelo zgodaj delovati posebna slovanska šola, kjer so se Dubrovčani učili cirilico.

Ključne besede: učitelj, humanizem, reforma šolstva, plače, šolnine, učilnice, zakon o šolah, metode poučevanja, srednjeveški Dubrovnik.

Abstract

There are many stages in the development of the school system in Dubrovnik in the Middle Ages. We know very little about the schools of Dubrovnik before 1333. The schools for the education of altar boys and other clerical youth were in monasteries. To a limited extent also private teachers helped literate the young. Then on March 6th 1333 Mali svet (small council) first discussed of a community teacher in Dubrovnik. They hired Nikolai from Verona as a magister gramaticus. He was paid 10 perpers per year, and there was also a special tuition paid by the children. The coming of this teacher to Dubrovnik is seen as the beginning of the first public town school. In 1385 master Karlo Jacobi di Scanello from Bologna was named as a teacher. He was also the first state official – salariat. The school system became the state's and teachers government officials. They got an increase in pay, but terminated the tuition.

In 1412, there was another change in the school system of Dubrovnik. Classes were divided into two stages. At the lower stage, a teacher taught reading and writing, at the higher stage grammar, rhetoric and philosophy. The central person and one of the reformers of the school system in Dubrovnik was the Italian humanist Filip de Diversis de Quartigiani from Lucca. By then the people of Dubrovnik got their first Act on Schools (1435) and the school obtained new spacious classrooms. Lessons for primary schools stayed the same, whereas secondary school education divided into two branches: commercial and humanistic. According to the idea of Filip da Diversisa, this was the first humanistic school in Dubrovnik. From very early on in Dubrovnik, there must have been a special Slavic school, where the people of Dubrovnik learnt Cyrillic alphabet.

Keywords: teacher, humanism, school reform, payment, tuition, classrooms, School Act, methods of teaching, medieval Dubrovnik.

POLOŽAJ UČITELJEV V SREDNJEVEŠKEM DUBROVNIKU

V razvoju šolstva v srednjeveškem Dubrovniku razlikujemo več faz, vendar je imel v vseh obdobjih zelo močan vpliv kulturni razvoj sosednje Italije. Učitelji in profesorji so, kot drugi šolani tujci (zdravniki, notarji, kanclerji in muziki), prihajali večinoma iz Italije, kajti njihovo delo je zahtevalo specialno šolanje. Učitelji so poleg drugih strokovnjakov spadali med t.i. »salariate«, državne uslužbence, ki jih je komuna sprejemala v službo za določen čas, jim za delo določala plačo in postavljala razne pogoje. Pogodbe so sklepali za eno ali dve leti. Če so bili uspešni, so jim službo podaljšali običajno s povišano plačo.

Kakšen naj bi bil videz dubrovniškega učitelja? O tem ne vemo dosti. V komedijah 16. stoletja, tudi v dubrovniških, je učitelj takole predstavljen: visok, koščen kot strašilo, umazan, krmežljavih oči, nepočesan, razmršene brade, v raztrgani in zamazani obleki, namesto dežnika ima pod pazduho velik pergamentni kodeks, opoteka se zaradi pijače. Za 14. in 15. stoletje je to brez dvoma popačena slika. Da ta slika učitelja v Dubrovniku ni povsem realna, dokazuje navodilo dubrovniške vlade svojemu poslancu, da poišče leta 1487 za učitelja človeka, ki bi bil moralno neoporečen. Čeprav bi bila njegova učenost izredna, če ne bi imel moralnih kvalitet, ne pride v poštev za učitelja v Dubrovniku.

O dubrovniških šolah vse do leta 1333 ne vemo skoraj nič. Vzrok je v tem, da se v virih nikjer ne omenjajo niti šole, niti učitelji. V Dubrovniku so tako kot drugod v Evropi obstajale šole v samostanih, s poučevanjem pa naj bi se ukvarjali tudi svetni duhovniki. Te verske šole pa niso bile namenjene splošni izobrazbi, temveč vzgoji duhovniškega naraščaja. Posebno vlogo je imel v tem obdobju v Dubrovniku benediktinski samostan na otoku Lokrumu. Tu so se poleg dubrovniških mladeničev šolali tudi sinovi mnogih srbskih in bosenskih velikašev.

Z razvojem pomorstva in trgovine je potreba po pismenosti postajala vse večja. Na to so vplivali tudi pomorsko trgovski kontakti s sosednjimi italijanskimi mesti. V omejenem obsegu so opismejevanje mladine opravljali privatni učitelji, največ duhovniki. Začetek 14. stoletja je čas, ko se je družbeno življenje organiziralo na višjem nivoju, kar je bila posledica gospodarskega razvoja. Šole so postale družbena potreba. Trgovski posli so zahtevali okretne, iznajdljive in predvsem pismene ljudi. To je bil eden od vzrokov, da so začeli v Dubrovniku na začetku 14. stoletja ustanavljati šolo. V začetku je bila občinska šola slabo organizirana in je imela zelo omejene naloge. Morala naj bi zadovoljiti le praktične potrebe. Učitelj naj bi naučil mladino le toliko, kolikor je bilo dovolj za uspešnega trgovca. Učenci naj bi se naučili čitati trgovska pisma v latinskem jeziku in nanje odgovarjati, znali naj bi pisati trgovske zadolžnice in obvladati osnove računstva.

Z letom 1333 se torej začenja v Dubrovniku novo obdobje v dubrovniškem šolstvu. Dubrovniška vlada je sicer nameravala z državnimi sredstvi podpreti šolstvo, toda kljub temu je ostalo šolstvo od leta 1333 do leta 1385 privatno in dokaj draga stvar posameznika, ki bi se hotel izobraziti. Vlada je le namenjala državno subvencijo. Kljub temu je postajalo šolstvo iz leta v leto pomembnejši dejavnik javnega kulturnega življenja in ga je morala vlada proti svoji volji upoštevati. Odločilna je bila v tem pogledu sosednja Italija, kjer se je izobraževanje razvijalo z vedno hitrejšim tempom. Dubrovnik je moral pod pritiskom tamkajšnjih razmer držati korak s splošnim razvojem.

Zanimivo je, kako je prišlo do uvedbe podpore učitelju. Sklep dubrovniškega Malega sveta odkrito pove naslednje: »Ker v mestu nimamo učitelja, ki bi otroke poučeval gramatike, bomo dali magistru Nikoli iz Verone 10 perperjev pomoči, on pa naj poleg te podpore pobira od učencev šolnino, kakršna je bila v mestu običajna.« Ta sklep potrjuje dejstvo, da so že pred tem obstajali v Dubrovniku privatni učitelji, ki so živeli samo od privatnega posla. Od učencev so pobirali le šolnino. Prav tako je bilo jasno povedano, da je bil njihov zaslužek zelo majhen. Vsakemu učitelju, ki je sam prišel v Dubrovnik,

je vlada nudila pomoč. Pogosto je morala vlada preko svojih zvez po Dalmaciji in Italiji iskati ljudi, ki bi hoteli v mestu prevzeti vodstvo šole. Ker je bilo pomanjkanje primernih kadrov, je bila vlada prisiljena postopno zviševati pomoč: tako leta 1364 na 20 perperjev, že leta 1347 na 35 perperjev in leta 1348 na 40 perperjev. Neprestano menjavanje učiteljev in stalno poviševanje državne pomoči dokazuje, da učitelji niso imeli veliko učencev, zato je bil dohodek od šolnine majhen. Ta naj bi znašal en groš od učenca na mesec.

Magistra Nikolo je kasneje nasledil magister Jovan iz Čedada. Deloval je od leta 1362, ko mu je dubrovniška vlada odobrila letno pomoč v višini 60 perperjev, dovolila pobirati šolnino, k temu pa prispevala še hišo za stanovanje in šolo. Že naslednje leto mu je obnovila pogodbo in povišala letno plačo na 80 perpejev. Za pouk mu je dala vlada na razpolago občinsko hišo, v kateri je prej deloval krojač Nikola. V delavnici tega krojača so se učenci učili brati in pisati. Jovan iz Čedada je ostal v učiteljski službi v Dubrovniku polnih 5 let. Zadnje podaljšanje njegove pogodbe so potrdili v Malem svetu 10. oktobra 1366. To je prvi primer, da je neki učitelj tako dolgo zdržal v Dubrovniku. Ne vemo namreč, kako se je Jovan prilagodil razmeram v mestu, kjer je del prebivalstva še govoril stari romanski jezik, podoben onemu, ki so ga govorili tudi v njegovem rodnem Čedadu, drugi večji del pa je govoril slovansko, ki je bil blizu slovanskemu jeziku, ki so ga govorili tudi v Čedadu oziroma njegovi okolici. Verjetno je magister Jovan iz Čedada znal in razumel slovanski jezik – morda je bil celo slovanskega rodu, saj je bila v njegovem času neposredna okolica Čedada slovanska. Kakšni so bili vzroki, da je njegova učiteljska služba prenehala leta 1367, ni znano. Morda se je odselil v neko drugo mesto, kjer je imel boljše pogoje za učiteljevanje in boljšo plačo. Lahko pa je tudi umrl v službi kot dubrovniški učitelj.

Magistru Jovanu iz Čedada je sledil Jakov iz Parme. Poleg tujcev iz Italije so takrat v Dubrovniku delovali kot učitelji tudi domači duhovniki. Med njimi se omenjata dum Johannes in prezbiter Andrija, nečak Petra Jakušića. Od učiteljev, ki so delovali v Dubrovniku v drugi polovici 14. stoletja, bi posebej omenil magistra Karla Jacoba de Scanello iz Bologne. Karlo je bil prvi pravi državni uradnik (salariat), ki je prišel v Dubrovnik leta 1385 po priporočilu svojega rojaka Andrije, sina Dominika iz Bologne, ki je takrat služboval v Dubrovniku kot kancler. Karlo je postal v Dubrovniku zelo popularen, vsi so ga poznali samo pod imenom »meštar« Karlo. Dobival je 125 dukatov (= okrog 333 perperjev) letne plače in ustrezno stanovanje. Leta 1389 je moral nadomeščati svojega rojaka kanclerja Andrijo, ki je bolehal za neko boleznijo v nogah. Vodil je kanclerske posle v posebno knjigo, iz katere je Andrija doma prepisoval v uradno knjigo. Pri nadomeščanju je Karlo kmalu spoznal, da bi kot kancler lahko bolje zaslužil kot učitelj v šoli, zato je leta 1390 prosil, da ga vlada namesti na mesto kanclerja. Toda vlada mu je prošnjo zavrnila in ostal je na položaju učitelja. Jeseni leta 1391 je moral Karlo drugič nadomeščati drugega kanclerja Alberta, ki ga je vlada poslala kot poslanika v Apulijo.

Ko je Karlo ugotovil, da je vlada nepopustljiva in da ga noče sprejeti med kanclerje, si je skušal olajšati vsaj položaj v šoli. Zato je prosil, da mu vlada nameni za pouk večje prostore in odobri enega korepetitorja kot pomočnika. Toda vlada mu je tudi to prošnjo zavrnila. Ponovno se je obrnil na vlado leta 1396 s prošnjo, da mu poviša plačo za 15 dukatov. Vendar je tudi ta tretji poskus propadel. To ga je tako razjezilo, da je v začetku leta 1396 odšel na dopust v rodno mesto v Bologno. Z dopusta se ni vrnil takoj, temveč je skušal iz Italije prisiliti dubrovniško vlado, da pristane na zvišanje plače. Vse to je bilo zaman in končno se je moral Karlo ves skrušen vrniti v dubrovniško službo, pod izrecnim pogojem, da bo upošteval vsak vladin ukaz in opravljal poleg učiteljske dolžnosti vsako službo, katero mu bo vlada dodelila. Kmalu po vrnitvi v Dubrovnik je okrog leta 1400 umrl. »Meštar« Karlo je primer učitelja, ki je imel v času službovanja v Dubrovniku veliko skrbi. Zaman si je prizadeval izboljšati položaj. Njegov namen je bil tudi, da dvigne

šolstvo v Dubrovniku na višji nivo s tem, da izboljša prostorske pogoje in da okrepi kadrovsko strukturo s korepetitorjem. To naj bi bil tudi dokaz, da se je povečalo število učencev.

Pod vplivom razvoja v Italiji in ostali Evropi, kjer so mestne uprave prevzemale šolstvo v svoje roke, je Dubrovnik leta 1385 napravil v šolskem pogledu korak naprej. Od leta 1385 dalje skozi ves srednji vek ostaja šolstvo v Dubrovniku državno, učitelji so državni uradniki. Od leta 1385 je imel vsak dubrovniški meščan možnost, da se brezplačno nauči vsega tistega, kar je šola takrat nudila človeku. Ko je bilo leta 1385 dubrovniško šolstvo podržavljeno, naletimo na položaju učiteljev na višji stopnji samo na Italijane, najprej na že omenjenega magistra Karla iz Bologne, pa na nekega magistra Danila neznanega porekla, nato na magistra Alojzija iz Colle, za njim na magistra Jakova iz Ferrare, ki je v starosti zapustil položaj zdravnika in postal učitelj.

Leta 1412 je prišlo na področju šolstva do spremembe. Pouk se je delil na dve stopnji. Učitelj je na nižji stopnji učil otroke branja in pisanja, na višji stopnji pa gramatiko, retoriko in filozofijo. Leta 1412 se poleg državnega uslužbenca za vse ravni pouka pojavlja še učitelj, ki otroke poučuje samo branje in pisanje. To je bil Luka Šibenčan. Takrat je prišlo še do zanimivega pojava: učitelj na višji stopnji je dobival od komune državno plačo in ni smel pobirati od učencev šolnine. Pouk na višji stopnji je bil torej popolnoma brezplačen. Učitelj za osnovnošolski pouk pa je dobival samo državno pomoč, kot je bila predvidena pred 30 in več leti, vendar je od svojih učencev moral pobirati šolnino. Pogosto naletimo na osnovnošolske učitelje, ki so bili po poreklu iz različnih dežel, tako domačini kot Italijani; leta 1481/82 naletimo celo na nekega Španca Alfonza. Dogajalo se je, da v posameznih letih v Dubrovniku sploh ni bilo osnovnošolskega učitelja. Ti učitelji so predstavljali nemiren element, ki se je selil od mesta do mesta, nikjer ni ostal stalno. Tudi na srednji stopnji se je pogosto dogajalo, da leto ali dve leti ni bilo pouka, ker ni bilo učitelja.

O samem pouku imamo zelo malo podatkov, toda kljub temu toliko, da si lahko ustvarimo vsaj približno sliko. Osnovnošolski pouk se je odvijal podobno kot takrat povsod po Evropi. Učenci naj bi se naučili najprej pisati posamezne črke, nato pa čitati. Ko se je učenec naučil čitati in pisati, se je začel učiti gramatiko latinskega jezika. Standardni učbenik latinske gramatike po katerem so se vzgajale številne generacije, je bil Elije Donata »Ars minor« za nižjo stopnjo in »Ars gramatika« za višjo stopnjo. »Ars minor« je obsegala današnjih 12 tiskanih strani in to v obliki vprašanj in odgovorov. Obdeloval je samostalnik, zaimek, glagol, prislov, deležnik, veznik, predlog in medmet. Večja »Ars gramatica«, ki je obsega današnjih 35 tiskanih strani, je obdelovala iste osnove, toda nekoliko obširneje, razen tega je vsebovala še osnovne pojme metrike in poetike. Donatov učbenik je bil tako splošno razširjen, da se je enostavno reklo: »učiti se do Donata«, to je učiti se pisati in čitati; »učiti se Donata in od Donata na višje«, to je pomenilo učiti se gramatiko in literaturo. Dubrovniška vlada je določala šolnino z ozirom na Donata: učenci do Donata so plačevali 1 dinar (grosius) mesečno, učenci za Donata in od Donata navzgor pa po 2 dinarja mesečno. Leta 1400 je izdal Dubrovčan, dominikanec Angelo Martinić »Metodius grammaticae«, toda ne vemo, ali so to knjigo kot učbenik uporabljali v dubrovniških šolah.

V začetku 15. stoletja se je v Dubrovniku čutila potreba za šolanje mladine, ki naj bi pridobila širše in solidnejše znanje. To je zahtevala višja stopnja ekonomskega življenja, še posebej razvoj nekaterih njegovih panog (manufaktura sukna, pomorstvo in pomorska trgovina), ki se niso mogle razvijati dalje in izpopolnjevati brez šolanih strokovnjakov. Zato se je v Dubrovniku okrog leta 1430 pojavila zamisel o reformi stare šole. Leta 1433 so od elementarne šole izločili neke vrste srednješolski pouk. Elementarni pouk so še naprej vodili učitelji, za višjo stopnjo pa so odslej zaposlili po enega humanistično izobraženega profesorja. Do izraza je prišel vpliv italijanskega humanizma. Viden odraz tega je bil lepši, bogatejši in stilno popolnejši latinski jezik, v katerem so pisani dubrovniški dokumenti.

Pred reformo sta se uveljavila dva učitelja iz Italije, ki sta se zelo aktivno vključevala v vsakdanje življenje Dubrovnika. Kot rektor dubrovniške šole se omenja zdravnik magister Jacobus iz Ferrare, ki se je ukvarjal tudi s privatnim poučevanjem. Še aktivnejši je bil njegov naslednik Georgius Brugnolus iz Mantove. Iz odloka Velikega sveta z dne 29. januarja 1435 zvemo, da je bil Georgius učitelj tistim, ki so se hoteli naučiti trgovsko korespondenco in vodenja trgovskih knjig in računov. Zato se ne smemo čuditi, da je bil zelo vešč v trgovskih poslih. Kreditne posle je med drugim sklepal tudi z oganizatorjem dubrovniške manufakture sukna, s Petrom Pantelo.

Osrednja osebnost in eden od reformatorjev dubrovniškega šolstva je bil italijanski humanist Filip de Diversi de Quartigiani iz Lucce. Šolske razmere, ki jih je našel v Dubrovniku, ga niso zadovoljevale, čeprav je bil glede kulturnega nivoja drugačnega mnenja kot pred njim kancler Ivan Ravenjanin, Petrarkov učenec. Ivan se je namreč pritoževal nad nizkim kulturnim nivojem v Dubrovniku proti koncu 14. stoletja. Filip je predstavljal za Dubrovnik veliko pridobitev. Njemu se imajo Dubrovčani zahvaliti, da so dobili prvi zakon o šolah in da je šola dobila nove prostorne učilnice. 29. januarja 1435 je Veliki svet sprejel zakon o šolah (»Ordo de scolis«), ki je bil izdelan izrecno zanj (pro Filipo de Diversis). Osnovnošolski pouk je ostal nespremenjen, srednješolski pa se je delil na dve veji: na trgovsko in humanistično smer. Z ozirom na ta zakon bo odslej poučeval en učitelj trgovske predmete, kot je v zakonu zapisano: »mestero a letere missive de mercadanti e far e tenir rasone e conto de mercantile«. Na kratko bi označili, da bo poučeval trgovsko dopisovanje, knjigovodstvo in trgovsko aritmetiko. Drugi učitelj na humanistični stopnji pa bi poučeval »in gramatica e in alter fakultade sive scientie«, torej gramatiko in druge umetnosti ter znanosti. Za višji kurz so bila predvidena predavanja iz logike, retorike, gramatike in filozofije. Po zamislih Filipa de Divesija na bi bila to prva humanistična šola v Dubrovniku. Pred odhodom iz Dubrovnika se je v svojem znamenitem delu »Situs aedificiorum, politiae et laudabilium consuetudinum inclytae civitatis Ragusii ad ipsus Senatum descriptio« (Opis zgradb, državne ureditve in pohvalnih običajev mesta Dubrovnika) pritoževal, da ni bil uresničen njegov načrt o povečanju števila učiteljev, tako, da se ni mogel posvetiti predavanju lepih znanosti, razume se humanističnih. Skozi Diversijevo šolo je šlo nekaj generacij Dubrovčanov, iz njih se je formiral klub ljubiteljev antike. Poslušali so predmete, ki jih v Dubrovniku prej niso predavali.

V zakonu iz leta 1435 je tudi poudarjeno, da bi bilo magistru Filipu izpod časti, če bi se ukvarjal z otroki, ki se učijo lahke stvari, kot so trgovska pisma in knjigovodstvo. Neprimerni so bili tudi šolski prostori. Filip je vedel kako je treba prepričati vlado, da ugodi njegovi zahtevi po ustreznih šolskih prostorih. Šele po njegovem predlogu vladi, v katerem je izrazil začudenje, da Dubrovnik, čigar slava je razširjena po vsem svetu, nima primernih prostorov za šolo, se je vlada omehčala. Filipu Diversiju je uspelo, da je dobil hišo, v kateri je bila prej orožarna. V njej sta bili dve veliki dvorani, ena v pritličju, druga v prvem nadstropju. Prva je bila namenjena za trgovsko, zgornja pa za višjo šolo. Filip pripoveduje, da je stala hiša na mirnem prostoru, le hrup, ki so ga povzročali Vlahi, ko so kupovali sol, je prodrl v dvorano. Sol pa se ni prodajala v carinarnici, temveč za carinarnico, na ulici, ki je vodila na Ploče. Omenjena šolska zgradba naj bi bila ena od onih palač, ki so stale za carinarnico. Ta je bila na mestu današnje Sponze-Divone.

Kljub temu da ne vemo kaj dosti o učbenikih, ki so jih uporabljali v dubrovniških šolah, smo dokaj dobro obveščeni o načinu poučevanja v času Filipa de Diversija. Filip pripoveduje v svojem delu, kako so se učenci učili. V veliki dvorani s tremi okni je bil postavljen visok kateder za učitelja, ki je bil okrašen z lesorezom. Okrog katedra so bile postavljene štiri skrinje s ključavnicami, v katerih so bile shranjene knjige. Učenci so

sedeli na stolih in imeli pred seboj mize za pisanje in čitanje. Dijaki so puščali knjige v šoli in se učili samo v šoli.

Filipu de Diversiju je bila ob prihodu določena plača v višini 480 perperjev, kakršne ni imel pred njim niti za njim noben učitelj. Vendar mu to ni bilo dovolj. Dve leti kasneje je že zahteval 580 perperjev. Vlada mu sicer te zahteve ni izpolnila, kljub temu mu je odobrila plačo v višini 540 perperjev. S to plačo je bil po rangu višji od ostalih državnih uradnikov (kanclerske plače so se gibale med 350 in 400 perperjev), razen od zdravnikov (njihova plača je tedaj znašala od 700 do 1200 perperjev letno). Filipova slava je trajala samo šest let. Leta 1439 so Turki zasedli Srbijo. Despot Đurađ Branković se je zatekel v Dubrovnik, zato so Turki zajeli vse dubrovniške trgovce, ki so se takrat znašli v Srbiji. Posledice so bile za Dubrovnik zelo hude. Zaradi oslabitve trgovskega prometa se je izpraznila državna blagajna. Edini izhod za državo je bil, da zniža plače državnim uradnikom. Vlada je dne 16. avgusta znižala plačo tudi Filipu in to od 540 na 480 perperjev. Čez dva dni, 18. avgusta je Filip prosil za trimesečni dopust za potovanje v Italijo, ki so mu ga 29. novembra podaljšali do konca meseca decembra. Toda z dopusta se ni vrnil. V času njegove odsotnosti sta poučevala na višji stopnji po sklepu Malega sveta dva duhovnika, Marinko Brajkovič in Nikola Dončić. Ker je bil Filip zaradi raznih poslov, predvsem trgovskih, večrat odsoten – odhajal je v Benetke, so namesto njega poučevali drugi učitelji. V začetku je bil učitelj gramatik na nižji stopnji že omenjeni magister Georgius Brugnolis iz Mantove. Leta 1437 je za nekaj časa zamenjal Filipa v njegovi odsotnosti Dubrovčan Andruško Drinkaševič. Po odhodu Filipa de Diversisa pa je bil imanovan za rektorja šole in ostal na tem mestu do smrti leta 1454.

Z zgradbo, ki jo je vlada dodelila Filipu de Diversiju, so bili zagotovljeni solidni in prostorni šolski prostori za srednjo in višješolsko stopnjo v Dubrovniku. Osnovno šolstvo pa je še naprej životarilo po mračnih privatnih zgradbah. Drastično ilustrira nenormalne razmere tega stanja vladina prepoved iz leta 1460. Takrat je vlada nastavila za učitelja nekega diakona Hristoforja Radunovića. Da bi imel čim manj stroškov, je začel poučevati svoje učence kar v cerkvi sv. Blaža (»regit scholas in ecclesia Sci. Blasii«). V Italiji to ne bi bilo nič neobičajno. Toda Dubrovčani so se zgražali, da se cerkev njihovega glavnega mestnega patrona, cerkev, ki stoji na glavnem trgu, uporablja v posvetne namene. Zato je vlada odločno ukazala diakonu Hristoforju, da v roku 12 dni najde primerno privatno hišo za pouk, sicer bo izgubil plačo za vse dni, ko bo imel pouk v cerkvi.

Šolani in kulturno izobraženi plemiči so bili potrebni za vodstvo raznih upravnih poslov komune, pozneje republike. Zato je bil leta 1455 izdan predpis, da plemič, ki ne zna čitati in pisati, ne more opravljati nobene službe v državni upravi. Znan je primer Prana Ivana Gundulića. Po sprejetju zakona je bil izključen iz Velikega sveta, ker ni znal čitati in pisati, bil je namreč slep. Kljub temu je bila pismenost med dubrovniškim poslovnim svetom zelo lepo zastopana, ker so se ukvarjali s trgovino celo tisti iz nižjih družbenih slojev. Sami so vodili svojo korespondenco in svoje poslovne knjige. Tisti mladi ljudje, ki se niso zadovoljili samo z »littere mercatorie«, ampak so hoteli dobiti širše, poglobljeno znanje, so po končani elementarni šoli v Dubrovniku nadaljevali šolanje v Italiji.

Ko je Filip de Diversi dokončno zapustil Dubrovnik, je njegovo mesto prevzel kancler Stefan Flisco iz Soncina. Po odhodu Stefana je vlada imenovala Franja de Burgo S. Sepulchri, pa nato nekega Marka iz Reggie, ki je kmalu prestopil v vrste kanclerjev. Od leta 1485 pa do konca stoletja je bil rektor Daniel Clarismundus iz Parme, dober poznavalec ne samo latinskega, temveč tudi grškega jezika. Med Italijani, ki so kot »magister humanitatis« delovali v mestih na vzhodni jadranski obali (Split, Zadar), je v Dubrovniku (od 1477 do 1480) užival posebne simpatije Tideus Accierini iz Sant'Elpidia a mare. Med

njegovimi učenci so bili v Dubrovniku pesniki Elija Crijević, Karlo Pucić in Ivan Gundulić, v Splitu pa pesnik Marko Marulić. V drugi polovici 15. stoletja se v Dubrovniku pojavlja vse več domačih humanistov, ki so študirali v Italiji ter pisali književna dela v latinskem jeziku. Med njimi je bil najpomembnejši humanist Elija Lampridii Crijević (de Zrieva) »poeta laureates«, ki je bil kar dvakrat rektor dubrovniške šole, od 1497 do 1504 in od 1511 do 1514.

Slovanski jezik, ki je bil v Dubrovniku na stopnji rodbinskega in govornega jezika, se je v pisni obliki omejeval na listine in dopise v cirilici kot produkt posebne cirilske pisarne. V cirilski pismenkah so Dubrovčani komunicirali s sosednjimi slovanskimi vladarji in fevdalci. Zato nas ne sme čuditi, da je v Dubrovniku že zelo zgodaj delovala posebna slovanska šola. V 14. stoletju se je pismenost že razvila v sosednjih slovanskih državah, v Srbiji in Bosni, kjer je prevladovala predvsem cirilica. Zato so morali tudi Dubrovčani obvladati cirilico, če so hoteli uspešno poslovati v balkanskem zaledju. Verjetno je don Dimitrij, ki se omenja v nekem testamentu leta 1348 kot učitelj, eden izmed prvih domačih učiteljev, pri katerem naj bi se Dubrovčani učili cirilico. Izrecno se omenja kot uradni »magister littere sclavice« Nicolaus Bulgarus (1390–1392). Poučeval je dečke, kot tudi posameznike iz Dubrovnika, ki so se hoteli učiti slovanskih pismenk, brez kakega plačila. Dobival je letno plačo v višini 50 perperjev.

Na ta način je ostalo dubrovniško šolstvo razdeljeno skozi ves srednji vek. Kulturno življenje in razvoj v Dubrovniku sta dobivala v srednjem veku znatne impulse in pobude z Apeninskega polotoka. Pri tem so igrali pomembno vlogo učitelji in profesorji ali pa domači ljudje, ki so se šolali na italijanskih univerzah, kjer so prišli v stik s humanističnimi nazori. Toda povsem napačno bi bilo, da bi na kulturo v Dubrovniku gledali kot na tuj import, kajti pogoji za samostojen razvoj kulture, oplojene s humanizmom, so bili ugodni prav v Dubrovniku.

Viri in literatura

Adamović, Vicko, *Gradja za povijest dubrovačke pedagogije*, dio I, II, Zagreb, 1885, 1892.

Božić, Ivan, *Pojava humanizma u Dubrovniku*, Istorijski pregled, g. II, br. 1, Beograd 1955, str. 6–18.

Čaldarović, Vladimir, *Kulturni lik Dubrovnika u XV stoljeću*, Dubrovnik časopis za književnost, nauku i umjetnost, I. del, g. III, br. 1–2, Dubrovnik 1957, str. 1–22; II. del, IV/1, 1958, str. 1–12.

Čremošnik, Gregor, *Dubrovniške šole v srednjem veku*, Zgodovinski časopis, letn. 52, Ljubljana 1998, str. 583–596.

Isti, *Miha Školar, prvi dubrovački nastavnik-svetovnjak*, Glasnik Jugosl. Profesorskog društva, XVIII, Beograd 1938, str. 677–686.

Dinić, Knežević, Dušanka, *Biblioteka Petra, dubrovačkog ljekara s početka XV veka*, Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, knj. XVII/1, Novi Sad 1974, str. 37–47.

Diversis, Filip de, *Opis slavnog grada Dubrovnika, hrvatski/latinski*, (Predgovor, transkripcija i prijevod s latinskog Zdenka Janeković-Romer), Zagreb 2004.

Jireček, Konstantin, *Der ragusanische Dichter Šiško Menčetić*, Archiv fur slavische Philologie, Bd. XIX, Berlin 1878, str. 22–89.

Krekić, *The Attitude of Fifteenth Century Ragusans Towards Literacy*, Byzantine Studies in honor of Milton v. Anatos, Malibu 1985, str. 225–232.

Perić, Ivo, *Dva reformna zahvata u školovanju dubrovačke omladine iz 15. i 16. stoljeća*, Pedagoški rad, br. 5–6, Zagreb 1967, str. 218–226.

Isti, *Školstvo u starom Dubrovniku*, Školski vjesnik, br. 2, Split 1976, str. 138–144.

Rešetar, Milan, *Iz kulturnog života starog Dubrovnika*, Jugosavenska njiva, VII, Beograd 1923, str. 369, 397.

Tadić, Jorjo, *Reforma vaspitanja dubrovačke mladeži god. 1557*, Novo doba, br. 79, Split 1926, str. 19.

Voje, Ignacij, *O trgovačkoj djelatnosti dubrovačkih nastavnika u srednjem vijeku*, Dubrovnik, god. XXIII, br. 6, Dubrovnik 1980, str. 59–69.

Isti, *Poslovna uspešnost trgovcev v srednjeveškem Dubrovniku*, Ljubljana 2003, 367 strani. (Podrobneje o Eliji Crijeviću, str. 261–270).

Isti, *Vpliv Italije na šolstvo in s tem povezan kulturni razvoj v Dalmaciji in Dubrovniku v srednjem veku*, Zgodovinski časopis, 37, Ljubljana 1983, str. 203–212.

FRANCE MARTIN DOLINAR

RAZMERJE MED CERKVENO OBLASTJO OGLEJA IN POSVETNO OBLASTJO CERKVENIH KNEZOV V DANAŠNJEM SLOVENSKEM PROSTORU V SREDNJEM VEKU

THE RELATIONSHIP BETWEEN CHURCH AUTHORITY IN AQUILEIA AND SECULAR AUTHORITY OF CHURCH DUKES IN TODAY'S SLOVENIAN TERRITORY IN THE MIDDLE AGES

Izvleček

Po umiritvi razmer, ki ga je na današnjem slovenskem ozemlju povzročilo preseljevanje narodov, se je obnovilo tudi prizadevanje za ponovno oživitev krščanstva in vzpostavitev cerkvene uprave. S formalnim dogovorom med Salzburgom in Oglejem leta 796 ter vključitvijo obeh cerkvenih ustanov v velikopotezni načrt Karla Velikega, s katerim je želel vojaško in politično konsolidirati frankovsko državo proti Avarom in Madžarom, se začenja tudi formalno urejanje cerkvene organizacije v slovenskem prostoru, ki je bilo v veliki meri povezano s kolonizacijo takrat razmeroma redko poseljenega ozemlja. Kolonizacijo so v našem prostoru izvajali predvsem veliki zemljiški posestniki. Med večjimi svetnimi zemljiškimi posestniki so bili zlasti Brežiško – Selški, Andechs – Meranski, Višnjegorci, Eppensteinci, Babenberžani, Spanheimi in Celjani, od cerkvenih pa oglejski patriarhi, salzburški nadškofje ter freisinški, briksenski in krški škofje. Z mnogimi privilegiji, kraljevo zaščito in imuniteto, so si omenjeni cerkveni dostojanstveniki pridobili obsežno posest tudi na ozemlju današnje Republike Slovenije. Posestne razmere so v veliki meri pogojevale ustanavljanje in širitev cerkvene uprave. Vzporedno s kolonizacijo našega ozemlja in širitvijo posesti cerkvenih ustanov na tem ozemlju, se je širila in zgostila tudi mreža dušnopastirskih postojank. Pri tem ne smemo pozabiti, da je bila Cerkev v srednjem veku sestavni del takratne družbe, v kateri sta bili cerkvena in državna oblast med seboj domala neločljivo prepleteni in sta se kljub občasnim krizam, med seboj dopolnjevali. Poleg škofij so bili večji zemljiški posestniki na našem ozemlju v srednjem veku tudi samostani predvsem meniških redov: benediktinci (Gornji Grad), cistercijani (Stična, Vetrinj, Kostanjevica) in kartuzijani (Žiče, Jurklošter, Bistra, Pleterje).

Ključne besede: cerkvena oblast, posvetna oblast, Oglej, slovenski prostor, srednji vek.

Abstract

After the appeasement of matters in today's Slovenian territory by the migration of peoples, the strive for the revival of Christianity and the established of clerical management also restored. By the formal agreement between Salzburg and Aquileia in 796, and the inclusion of both church institutions in the grand scheme of Charles the Great, with which he wanted to militarily and politically to consolidate the Frankish state against the Avares and Hungarians, began the formal organization of clerical organization in Slovenian territory.

This was greatly connected to the colonisation of the scarcely inhabited area at that time. The colonisation in our territory was predominantly executed by the large landowners. Among the larger secular landowners, we mention the following of Brežice - Selška, Andechs - Meran, Višnja Gora, Eppstein, Babenberg, Spanheim and Celje, from the clerical the patriarchs of Aquileia, the archbishops of Salzburg, and the bishops of Freising, Briksen and Krško. With numerous privileges and protection by the king, as well as immunity, the abovementioned church dignitaries acquired a large amount of property also in the area of today's Republic of Slovenia. The property conditions greatly determined the foundation and expansion of the clerical administration. Parallel to the colonisation of our territory and the expansion of property owned by church institutions in this area, a network of secular posts also followed and grew. We have to keep in mind that Church in the Middle Ages was a component part of society, a time when secular and state authority were completely co-dependent and inseparable and a time when in spite of occasional crises, the state and church complemented each other. Apart from the dioceses, the larger landowners in our territory in the Middle Ages were also monasteries of the following orders: Benedictines (Gornji Grad), Cistercians (Stična, Vetrinj, Kostanjevica) and Carthusians (Žiče, Jurklošter, Bistra, Pleterje).

Keywords: church authority, secular authority, Aquileia, Slovenian territory, Middle Ages.

RAZMERJE MED CERKVENO OBLASTJO OGLEJA IN POSVETNO OBLASTJO CERKVENIH KNEZOV V DANAŠNJEM SLOVENSKEM PROSTORU V SREDNJEM VEKU

Po umiritvi razmer, ki ga je na današnjem slovenskem ozemlju povzročilo preseljevanje narodov, se je obnovilo tudi prizadevanje za ponovno oživitev krščanstva in vzpostavitev cerkvene uprave. Oglejska Cerkev je bila v tem pogledu v formalnopravni prednosti, ker je celotno ozemlje južno od Donave, na našem ozemlju do Sotle in Kolpe, nekoč že segalo v cerkveno pristojnost oglejskega metropolita (patriarha).[1] S prihodom novih narodov na obsežno ozemlje patriarhata so se misijonarji oglejske Cerkve zaradi nepoznavanja jezikov novih narodov na tem ozemlju znašli v veliki zadregi, manjkale pa so jim tudi izkušnje glede prilagajanja življenju in načinu razmišljanja ljudi, ki so jim želeli oznanjali Kristusov evangelij. Samo z latinščino si misijonarji namreč med ljudmi niso mogli več pomagati.

Poleg tega je oglejsko Cerkev močno bremenila Langobardska zasedba Furlanije leta 568 in predvsem spor z Rimom zaradi t.i. »Treh poglavij«, ki sta privedli do razdelitve patriarhata na dva dela. Ker je patriarh Pavlin I. (556–561) podprl shizmatično nestoriansko stranko, so si Bizancu podrejeni sufragani[2] izvolili novega, Rimu zvestega patriarha Janeza I. (606–628). Novi patriarh se je naselil v Gradežu, ki je bil politično pod bizantinskim in kasneje pod beneškim vplivom.[3] Od leta 1156 so patriarhi večinoma sploh bivali v Benetkah. Pavlinovi shizmatični nasledniki pa so se leta 628 iz Ogleja preselili v langobardski Krmin (Cormons), leta 737 v Čedad (Cividale) in leta 1238 v Videm (Udine). Oglejski patriarh je iz Krmina, oziroma Čedada in nato iz Vidma izvajal svojo metropolitansko oblast nad celotnim ostalim ozemljem oglejskega patriarhata. Čeprav se je shizmatični patriarh leta 700 spravil Rimom, je razdelitev patriarhata na dve nadškofiji in posledično na dve metropoliji ostala vse do leta 1751, ko je bil patriarhat v Vidmu ukinjen, namesto njega pa ustanovljeni dve nadškofiji, v Vidmu za beneški in v Gorici za habsburški del ukinjenega patriarhata. Istočasno so ukinili gradeški patriarhat, naslov patriarha pa prenesli na Benetke.[4] Notranji spori, papeževa prepoved oglejskemu patriarhu misijonskega delovanja izven langobardskega ozemlja leta 723 in 731, nepoznavanje jezika ter njihova politična in teološka dejavnost, je še dolgo hromila misijonsko dejavnost oglejske Cerkve v osrednji slovenski prostor.[5]

Aktivnejša misijonska vloga na našem ozemlju je pripadla salzburški Cerkvi, ki je bila zasnovana na tradiciji irskega meništva.[6] Za misijonsko delo med našimi predniki so se salzburški misijonarji pripravljali na otoku Auua (danes Herreninsel) na Chiemskem jezeru. Po naročilu salzburškega škofa Virgila (746–784) je korni škof Modest (757–763) za izhodišče svojega misijona izbral Gospo Sveto na Koroškem, salzburški misijonarji pa so svojo dejavnost počasi širili v porečju Drave in Save tudi v naš prostor.[7] Uspeh jim

1 Pio Paschini, Storia del Friuli, Udine3 1975; Arduino Cremonesi, L' Ereditá Eureopea del Patriarcato di Aquileia, Udine3 1979.

2 Škofje na ozemlju, ki je ostalo podrejeno Benetkam, poleg priobalnih škofij tudi v Istri in jadranskih otokih.

3 Arcidiocesi di Gorizia. Ceni storici, v: Arcidiocesi di Gorzia – Goriška nadškofija. Annuario – Letopis 1991, Gorizia 1991, 29–32.

4 Prav tam.

5 Franz Zagiba, Das Geistesleben der Slawen im frühen Mittelalter (Annales instituti slavici, 7), Wien 1971, 136.

6 Heinz Dopsch, Geschichte Salzburgs. Stadt und Land, Band I., Vorgeschichte, Altertum, Mittelalter, 1. Teil, Salzburg2 1983.

7 Hans-Dietrich Kahl, Das Fürstentum Karantanien und die Anfänge seiner Christianisierung, in: Hans-Dietrich Kahl, Streifzüge durch das Mittelalter des Ostalpenraums. Ausgewählte Abhandlungen (1980 – 2007), ur. Rajko Bratož – Peter Štih, Ljubljana 2008, 89–151.

je zagotavljalo prilagajanje navadam ljudstev, ki so jim oznanjali evangelij in predvsem poznavanje jezikov, ki so se jih naučili preden so odpotovali na določeno misijonsko področje. Kljub temu Oglej ni bil pripravljen brez nadaljnjega prepustiti svojega ozemlja misijonarjem iz Salzburga. Spore, ki so zaradi tega nastali med salzburškimi in oglejskimi misijonarji, naj bi končal prijateljski dogovor med salzburškim nadškofom Arnom in oglejskim patriarhom Pavlinom II. leta 796 v Pipinovem taboru. Nadškofa sta določila reko Dravo za mejo med obema nadškofijama. Vprašanja, ki so po tem odgovoru še ostala odprta, je nato dokončno razrešil Karel Veliki leta 811.

S formalnim dogovorom med Salzburgom in Oglejem ter vključitvijo obeh cerkvenih ustanov v velikopotezni načrt Karla Velikega, s katerim je želel vojaško in politično konsolidirati frankovsko državo proti Avarom in Madžarom, se začenja tudi formalno urejanje cerkvene organizacije v slovenskem prostoru, ki je bilo v veliki meri povezano s kolonizacijo takrat razmeroma redko poseljenega ozemlja. Zaradi političnih interesov nemških škofov, se dediščina slovanskih učiteljev in blagovestnikov Cirila in Metoda z bogoslužjem v narodnem jeziku v »slovenskem prostoru« ni prijela. Normalen razvoj cerkvene organizacije so za nekaj časa zavrli madžarski vdori (899–955). Poraz Madžarov leta 955, njihova ustalitev v Panonski nižini in odločitev za rimsko obliko krščanstva pod kraljem Štefanom I. Svetim (997–1038),[8] so omogočili nadaljnji razvoj cerkvene organizacije tudi na današnjem slovenskem ozemlju. Vendar je Prekmurje ostalo izven meja cesarstva in je bilo zato vključeno v madžarsko cerkveno upravo (škofije Vesprém, Győr, Zagreb). V ravninskem delu ostalega današnjega slovenskega ozemlja je bila agrarna kolonizacija izvedena med 9. in 11. stoletjem, nato pa se je usmerila v za obdelovanje težje hribovite predele.[9] Kolonizacijo so v našem prostoru izvajali predvsem veliki zemljiški posestniki. Med večjimi svetnimi zemljiškimi posestniki so bili zlasti Brežiško – Selški, Andechs – Meranski, Višnjegorci, Eppensteinci, Babenberžani, Spanheimi in Celjani, od cerkvenih pa oglejski patriarhi, salzburški nadškofje ter freisinški, briksenski in krški škofje. Z mnogimi privilegiji, kraljevo zaščito in imuniteto, so si omenjeni cerkveni dostojanstveniki povečevali svojo posest in tako posredno utrjevali tudi svojo posvetno oblast. Posestne razmere so v veliki meri pogojevale tudi ustanavljanje in širitev cerkvene uprave.

Zemljiška posest *oglejskega patriarha* se je v naših krajih raztezala na Mozirsko pokrajino v Zgornji Savinjski dolini, nad delom Dolenjske od Čušperka do Kolpe s Kočevjem, Poljanami in Kastelom, vzhodno Notranjsko v pasu od Loža do Logatca, nad velikim delom Krasa s Postojno, Senožečami, Premom in Devinom, dalje v Vipavski dolini, Gorici, Zgornjem Posočju, Tolminu, v Istri in v Furlaniji.[10] Patriarh Sigehard (1068–77) je leta 1077 od cesarja Henrika IV. pridobil grofovstvo s pravicami vojvode nad celotno Furlanijo, Istro in Kranjsko. Njegov naslednik je oblast nad Kranjsko in Istro sicer izgubil, vendar sta v času patriarha Wolfgerja (1204–18) spet prišli pod patriarhovo oblast. Največji teritorialni obseg je imela patriarhova cerkvena država v času patriarha Bertolda Andeškega (1218–51), nato pa se začenja njen zaton. Z objavo civilnega in kazenskega zakonika je skušal patriarh Merquard (1365–81) ponovno utrditi patriarhovo svetno oblast, ki jo je že začelo slabiti pešanje cesarstva in naraščajoča moč Benetk. Ko se je patriarh Ludvik (1412–39) udeležil vojne proti Benetkam na madžarski strani, je Beneška republika v letih 1418–20 zasedla celotno patriarhovo svetno posest in s tem dokončno zrušila njegovo posvetno oblast. Po neuspešnih pogajanjih se

8 Gabriel Adriányi, Beiträge zur Kirchengeschichte Ungarns (Studia Hungarica, 30), München 1986, 4–6.

9 Enciklopedija Slovenije, zvezek 5, Ljubljana 1991, 205.

10 Peter Štih, Izvor in začetki škofijske posesti na današnjem slovenskem ozemlju, v: Blaznikov zbornik (ur. Matjaž Bizjak), Ljubljana 2005, 101.

je patriarh Ludvik III. (1439–65) leta 1445 s papeževim dovoljenjem svetnemu gospostvu odrekel.[11]

Tudi *salzburškemu nadškofu* je podpora cesarju prinesla številne privilegije, kraljevo zaščito in imuniteto, obsežno zemljiško posest in svetno oblast. Začetki širjenja in utrjevanja salzburške posesti v slovenskem prostoru sovpadajo z dejavnostjo nadškofa Eberharda II. (1200–1246). S konkordatom v Wormsu med papežem Kalistom II. in kraljem Henrikom V. leta 1122, s katerim se je končal dolgoletni spor zaradi investiture, so bili nemški škofje povzdignjeni v državne vazale in izenačeni z državnimi knezi. S tem je bil v Nemčiji omogočen nastanek t.i. duhovnih kneževin, med drugim tudi salzburške. Salzburška duhovna kneževina je v 13. stoletju obsegala približno isto ozemlje, kot ga danes dežela Salzburg, salzburška nadškofija pa je seveda presegala meje duhovne kneževine in se je na jugu raztezala vse do Drava, na vzhodu pa do Sotle in Kolpe. Zemljiško posest so si salzburški nadškofje pridobili tudi izven meja svoje nadškofije, na našem ozemlju na Dravskem polju in v Slovenskih Goricah s središčem na Ptuju, ob spodnji Savi s Sevnico, Rajhenburgom, Brežicami in Pišecami ter med Grosupljem in Dobrepoljem na Kranjskem.[12] Svetna oblast salzburškega nadškofa je prenehala s sekularizacijo v Nemčiji leta 1803.

Za svojo podporo kralju v času investiturnega boja, je bila z obsežno zemljiško posestjo nagrajena tudi *freisinška škofija* na Bavarskem, ki je bila leta 798 vključena v salzburško metropolijo. Od konca 10. stoletja dalje so si na našem ozemlju od cerkvenih ustanov zagotovili najobsežnejšo posest (okrog 500 km^2). Obsegala je porečje Poljanske in Selške Sore, Sorško polje s sedežem v Škofji Loki, na Dolenjskem pa gospostvo Klevež, pretežno v dolini Radulje[13] in nekaj zemljišč južno od Trsta in v Piranu.[14]

Podobno je do svoje posesti na današnjem slovenskem ozemlju od začetka 11. stoletja dalje prišel drugi salzburški sufragan, *briksenska škofija* na južnem Tirolskem. Leta 977 je Oton II. podelil briksenskemu škofu obsežen dvor Ribnico na južnem bregu Vrbskega jezera, Henrik II. pa v dveh darovnicah leta 1004 in 1011 ter Henrik III. leta 1040 blejski grad in obsežno posest med obema Savama, na levem bregu Save do Tržiške Bistrice, južno pobočje Karavank med Hrušico in Tržiško Bistrico, vključno z gozdovi na Pokljuki in Mežaklji.[15]

Obsežno zemljiško posest na naših tleh si je iz dediščine Brežiško Seliških zagotovila tudi *krška škofija*, ustanovljena leta 1072 kot »lastniška škofija«[16] salzburških nadškofov. Številne darovnice so ji zagotovile posest med Pako in zgornjo Dravinjo z Vitanjem, svet pod Bočem z Lembergom, Obsotelje in Kozjansko (Rogatec, Podčetrtek, Pilštanj, Kozje, Kunšperk, Podsreda in Planina), na Kranjskem fevd Lebek nad Litijo, Boštanj ob Savi ter osrednjo dolino Mirne z Mokronogom.[17]

Pred koncem srednjega veka so bile torej navedene škofije največji zemljiški posestniki pri nas. V njihovi posesti je bila približno 1/3 vse zemlje. Svojo zemljiško posest so organizirale v gospostva deloma pod upravo ministerialov, deloma pa so jo podelili v fevd.

---

11 Enciklopedija Slovenije, zvezek 8, Ljubljana 1994, 101.

12 Peter Štih, Izvor in začetki škofijske posesti na današnjem slovenskem ozemlju, v: Blaznikov zbornik (ur. Matjaž Bizjak), Ljubljana 2005, 101; Matjaž Bizjak, Razvoj, uprava in poslovanje freisinške in briksenske posesti na Kranjskem v srednjem veku, prav tam, 111–124.

13 Peter Štih, Izvor in začetki, 101.

14 Darja Mihelič, Srednjeveška posest freisinške škofije v Istri, v: Blaznikov zbornik, Ljubljana 2005, 61–73.

15 Peter Štih, Izvor in začetki, 101; Matjaž Bizjak, Razvoj, uprava in poslovanje freisinške in briksenske posesti na Kranjskem v srednjem veku, v: Blaznikov zbornik, 111–124; Giuseppe Albertoni, Začetki razdrobljene briksenske posesti na Kranjskem v 10. in 11. stoletju, prav tam, 49–59.

16 »Lastniška škofija« zato, ker jo je salzburški nadškof ustanovil na svoji posesti (Krka, Chiemsee, Sekova, Lavant). Nadškof je za tako škofijo sam izbral, potrdil in posvetil škofa, ki pa ni bil »ordinarij« v pravem pomenu besede, ampak le neke vrste nadškofov generalni vikar za določeno ozemlje.

17 Peter Štih, Izvor in začetki, 101.

Nekoliko manjši, vendar nič manj pomembni zemljiški posestnik so bili *samostani* t.i. meniških redov (benediktinci, cistercijani, kartuzijani). Prve benediktinske opatije so nastajale v 11. in 12. stoletju ob robu slovenskega narodnostnega prostora, vendar so mnoge od njih s svojo zemljiško posestjo segale tudi na ozemlje današnje Slovenije. Prvi samostan v osrednjem slovenskem prostoru je bila cistercijanska opatija v Stični, ustanova oglejskega patriarha Peregrina leta 1136, ki si je s številnimi darovnicami lokalnih zemljiških posestnikov zagotovila obsežno posest na Dolenjskem v dolini Temenice in Mirne, na Štajerskem, v Suhi krajini, na Notranjskem in na Mengeškem polju.[18]

Isti patriarh je leta 1140 ustanovil benediktinsko opatijo v Gornjem Gradu. Njeno začetno posest sta dotirala plemiča Dyebald de Chagere in njegova žena Truta. Benediktinska posest se je raztezala v zgornji Savinski dolini, na Kozjanskem, v porečju Drete do Prihove in Loke pri Mozirju ter od razvodja Drete in Boljke do Šentjošta.[19]

Leta 1142 ustanovljena cisterca v Vetrinju je imela svojo posest na Koroškem (Rož, Ljubelj, zahodno od Vrbskega jezera, na zgornjem Koroškem in pri Št. Vidu na Glini), Štajerskem (Dravsko polje in mariborska okolica) in Kranjskem (območje Kokre s središčem v preddvoru in v Tuhinjski dolini s središčem v Šitaliču).[20] Cisterca v Kostanjevici (1234) na desnem bregu Krke od Dobrove ob Krki do Podbočja, na Šentjernejskem polju ter gospoščini Klevež in Mehovo.[21] V sklop cerkvenih posestnikov moramo uvrstiti tudi vse štiri kartuzije na slovenskem ozemlju: Žiče (1160), ki ji je štajerski mejni grof Otokar V. določil osnovno posest v dolini sv. Janeza bližini Konjic; Jurkloštter (1170/1208), ki sta ji krški škof Herman in Leopold VI. Babenberžan zagotovila obsežno posest ob potoku Gračnica;[22] Bistra (1255), ki ji je že ustanovitelj Bernard Spanheimski zagotovil posest na območju Borovnice in Vrhnike, kasnejši dobrotniki pa so njeno posest še znatno razširili;[23] in Pleterje (1403), ki ji je celjski grof Herman II. zagotovil posest ob vznožju Gorjancev in na Šentjernejskem polju, kasnejše darovnice pa so to posest še pomnožile.[24]

Vzporedno s kolonizacijo našega ozemlja in širitvijo posesti cerkvenih ustanov na tem ozemlju, se je širila in zgostila tudi mreža dušnopastirskih postojank. Pri tem ne smemo pozabiti, da je bila Cerkev v srednjem veku sestavni del takratne družbe, v kateri sta bili cerkvena in državna oblast med seboj domala neločljivo prepleteni in sta se kljub občasnim krizam, med seboj dopolnjevali. Zaradi pravnega določila, v tem sta si bili enotni tako cerkvena kot civilna oblast, da je mogoče novo župnijo in na višji ravni novo škofijo ustanoviti le, če ima soseska primerno cerkve, bivališče za duhovnika in zagotovljene zadostne dohodke za primerno vzdrževanje duhovnika in cerkvenih stavb. Pri zagotavljanju teh pogojev sta vedno sodelovali cerkvena in svetna oblast, do sporov pa je prihajalo, če si je ena ali druga stran lastila večje pristojnosti, kot so ji po veljavni zakonodaji pripadale.

Razvoj cerkvene uprave je potekal na več nivojih hkrati. Ustanavljanje župnij je bilo po cerkvenem pravu v pristojnosti krajevnega škofa (ordinarija), v našem primeru torej

18 Jože Mlinarič, Stiška opatija 1136–1784, Stična 1995.

19 France Martin Dolinar, Ober(n)burg (Gornji Grad), v: Germania Benedictina. Die benediktinischen Mönchs- und Nonnenklöster in Österreich und Südtirol, Band III./3, München 2002, 9–37.

20 Jože Mlinarič, Posest vetrinjskega samostana v Preddvoru do 17. stoletja, v: Preddvor v času in prostoru. Zbornik Občine Preddvor 1999, Preddvor 1999, 69–81.

21 Jože Mlinarič, Topografija posesti kostanjeviške opatije 1234–1786, Maribor 1972; isti, Kostanjeviške opatija 1234 – 1786, Kostanjevica na Krki 1987.

22 Jože Mlinarič, Kartuziji Žiče in Jurklošter. Žička kartuzija ok. 1160–1782. Jurkloštrska kartuzija ok. 1170–1595, Maribor 1991.

23 Jože Mlinarič, Kartuzija Bistra, Ljubljana 2001.

24 Jože Mlinarič, Kartuzija Pleterje 1403–1595, Pleterje 1982.

severno od Drave Salzburga in južno od nje Ogleja, oziroma njegovih sufraganov v Trstu in Kopru. Domnevamo, da so bile prve pražupnije teritorialno zelo obsežne in da so nastale na sedežih nekdanjih misijonskih središč. Zahteva po rednem obisku bogoslužja in prejemanju zakramentov v župnijski cerkvi, je za oddaljene vernike pomenila veliko breme, zlasti pri krstu otroka in pogrebih, za duhovnika pa pri obiskovanju bolnikov in umirajočih. Zato so se ljudje v oddaljenih krajih od središča župnije začeli združevati v soseske in si postavili lastno (podružno) cerkev. Župnikovi duhovni pomočniki (kaplani) so sprva k podružnim cerkvam prihajali občasno, k večjim pogosteje in tako omogočili vernikom, da so lahko nemoteno opravljali svoje verske dolžnosti in dobili ustrezen verski pouk. Iz nekaterih podružnic so se sčasoma razvili samostojni (župnijski) vikariati s stalnim duhovnikom, ki je tako prevzel domala vse pristojnosti župnika.

Na Slovenskem so pražupnije vsaj od 8. stoletja dalje izpričane v slovenskem Primorju in Istri,[25] od 9. do 11. stoletja so se oblikovale koroške pražupnije,[26] v Posočju, Vipavski dolini in na Krasu so nastajale nekako od 11. stoletja dalje,[27] do konca 11. stoletja pa je bila mreža pražupnij sklenjena tudi na Kranjskem, Štajerskem in v Prekmurju. Zgostila se je zlasti v 12. stoletju, ko se je oblikovala večina slovenskih pražupnij.[28]

Želja po priročnejši verski oskrbi svojih podložnikov je narekovala pobudo večjih zemljiških gospodov, da so na svoji posesti z lastnimi sredstvi zgradili cerkev za svoje podložnike in jim zagotovili lastnega duhovnika. Takšna potreba se je pokazala zlasti pri kolonizaciji odročnejših predelov dežele in tam, kjer priseljenci niso bili vešči jezika domačinov. Tako so nastale t.i. »lastniške cerkve«, ki sprva niso bile vključene v redno cerkveno upravo, to se pravi, da škof ni mogel prosto razpolagati s cerkvijo na posesti zemljiškega gospoda in s tam službujočim duhovnikom. Zato so imeli duhovniki »lastniških cerkva« omejene pristojnosti glede jurisdikcije in še to samo nad podložniki tamkajšnjega zemljiškega gospoda. Sčasoma so bile nato tudi lastniške cerkve vključene v mrežo redne cerkvene uprave, patronat nad njimi pa so ohranili njihovi ustanovitelji.[29]

Zaradi velike teritorialne razsežnosti takratnih škofij in zaradi tega otežene komunikacije med škofom ordinarijem in podrejenimi mu župniki, so se od 11. stoletja dalje uveljavili arhidiakonati kot vmesna cerkvenoupravna stopnja med škofijskim središčem in podeželjem.[30]

Vzporedno z razvojem dušnopastirskih postojank (župnij), ki so bile podrejene pristojnemu krajevnemu škofu (ordinariju), so si pristojnosti nad posamezniki župnijami

25 Koper, Piran, Izola, Trst, Devin, Šmarje pri Kopru, Predloka, Truške, Komen, Miren, Štivan, Ločnik, Rihemberk (danes Branik).

26 Gospa Sveta, Otok, Šmohor, Beljak (sv. Jakob), Rožek, Št. Jakob v Rožu, Žihpolje, Kaplja ob Dravi, Št. Janž v Rožu, Tinje, Grabštajn, Otmanje, Št. Rupert, Šmarjeta blizu Telenberka, Št. Jurij na Vinogradih, Dobrla vas, Škocijan, Št. Vid v Podjuni, železna Kapla, Šmihel pri Pliberku, Šmartno pri slovenj Gradcu, Vuzenica.

27 Solkan, Biljana, Kanal, Volče, Tolmin, Kobarid, Bovec, Šentviška Gora, Cerkno, Kanal, Ukve, Žabnica, Bela Peč, Dornberk, Vipava, Slavina, Hrenovice, ilirska Bistrica, Jelšane.

28 Pilštanj (10. stol.), Bela Cerkev, Cerklje na Gorenjskem, Ljubljana (sv. Peter in sv. Vid), Ribnica, Semič, Stara Loka, Šentrupert pri Trebnjem, Murska Sobota (vse 11. stol.), Komenda, Kranj (sv. Kancijan in sv. Martin), Mirna Peč, Stari Trg pri Ložu, Podbočje (sv. Križ), Šentjernej, Šmartno pri Litiji, Trebnje, Velesovo, Brezno, Braslovče, Gornji Grad, Hoče, Jareninski Dol, Libeliče, Lovrenc na Pohorju, Maribor (sv. Janez), Nova Cerkev, Gornja Radgona, Rečica ob Savinji, Selnica ob Dravi, Slivnica pri Mariboru, slovenske Konjice, Svečina, Škale. Prim. Enciklopedija Slovenije, 9. zvezek, Ljubljana 1995, 249; Janez Höfler, O prvih cerkvah in pražupnijah na Slovenskem. Prolegomena k historični topografiji predjožefinskih župnij. Ljubljana 1986.

29 Pravica patrona je bila, da je izbral in nato škofu predlagal v potrditev duhovnika za župnijo, nad katero je imel patronat.

30 Cerkev na Slovenskem, Celje 1991, 66–68.

pridobili tudi nekateri samostani že omenjenih meniških redov.[31] Pri benediktincih in cistercijanih (ne pa tudi pri kartuzijanih, ki jim redovna pravila niso dovoljevala dušnopastirskega dela na župniji), je navadno že ustanovitelj samostanu pridružil (inkorporiral) tudi župnijo v kraju, kjer je bil samostan ustanovljen. Opat samostana je tako postal formalnopravni župnik inkorporirane župnije. Bil je dolžan poskrbeti za službujočega duhovnika na župniji in njegovo vzdrževanje, samostanu pa so pripadli vsi preostali dohodki inkorporirane župnije. Ker so potrebe samostana, zlasti v času gospodarskih kriz in povečanih dajatvah zaradi številnih vojn in obrambe proti Turkom naraščale, se je povečevalo tudi število župnij, ki so jih papeži, škofje ali radodarni patroni župnij izročali samostanom. Tako so poleg posesti menihi širili tudi gospodarski in duhovni vpliv na podrejeno prebivalstvo in v določenem trenutku, vsaj na ozemlju oglejskega patriarhata začeli izpodrivati vpliv krajevnega škofa. Tako si je stiška opatija v času od 1256 do 1668 pridobila osem pražupnij na obsežnem območju Dolenjske in Štajerske, iz katerih je kasneje nastalo kar 77 župnij. Posestno in duhovno je tako Stična obvladovala večji del Dolenjske, tisti del Zasavja, ki sodi danes v Ljubljansko nadškofijo ter del Štajerske.[32] Kostanjevica si je v 13. in 14. stoletju pridobila 12 pražupnij na Dolenjskem, Žumberku in na Štajerskem.[33] Vetrinjski samostan si je na ozemlju današnje Slovenije pridobil župniji Sora in Preddvor, benediktinci v Gornjem Gradu pa 18 župnij v zgornji Savinski dolini, na Kozjanskem in Hoče pri Mariboru.[34] Opatija Gornji Grad je skupaj z inkorporiranimi župnijami, razen Hoč, leta 1461 prišla v upravo novoustanovljeni ljubljanski škofiji.

Župnije so prevzeli tudi t.i. viteški redovi, križniki v Prekmurju in Beli krajini ter maltežani (Melje pri Mariboru, Polzela, Komenda), ne pa tudi t.i. uboštveni redovi (frančiškani, kapucini, minoriti, dominikanci), ki so se pojavili v 13. stoletju. Pri njih težišče ni bilo več na posameznem samostanu, ampak na provinci. Svojo dušnopastirsko delo so opravljali predvsem kot pridigarji in spovedniki v samostanski cerkvi in po župnijah, kamor so bili povabljeni.

Odgovoriti moramo še na vprašanje, kakšen je bil odnos tistih cerkvenih ustanov, ki so imele svojo zemljiško posest na ozemlju tuje škofije, v našem primeru na ozemlju oglejskega patriarhata in salzburške nadškofije. Zdi se, da so salzburški nadškofje ter freisinški in krški škofje spoštovali cerkvene pristojnosti krajevnega škofa in da, razen kar zadeva pravice patronata, niso posegali v pristojnosti krajevnega ordinarija. To je vidno zlasti v času protireformacije, ko je ljubljanski škof Tomaž Hren prosil freisinškega škofa, naj kot zemljiški gospod naredi red na svoji posesti in svoje podložnike vrne h katoliški veri. Če za salzburškega nadškofa ter freisinškega in krškega škofa velja, da niso posegali v duhovno

31 Mišljeni so predvsem benediktinci in cistercijani, ki so bili s svojim delovanjem na različnih področjih odprti v okolico, v kateri so delovali, ne pa tudi kartuzijani, ki so si izbrali napol cenobitsko obliko življenja manjših skupnosti.

32 Sv. Peter v Savinjski dolini (1256), sv. Vid pri Stični (1389), sv. Jurij v Dobrniču (1399), sv. Andrej v Beli Cerkvi (1454), sv. Marija v Šmarju pri Ljubljani (1497), sv. Marija v Trebnjem (1657), sv. Andrej v Sori (1633), sv. Mihael v Mengšu (1668). Iz nekoč Stični podrejenih župnij je nastalo do danes 77 župnij. Prim. Jože Mlinarič, Stiška opatija 1136–1784, v: Stična ob jubilejih 1098 – 1898 – 1998, Stična 1998, 47–56.

33 Kostanjevica (1249), sv. Jurij na Vivodini, sv. Mihael v Žumberku, sv. Peter v Gorenjem Mokronogu (1331), sv. Rupert na Vidmu ob Savi (1331), sv. Nikolaj v Sevnici, sv. Peter v Rajhenburgu, sv. Lovrenc v Brežicah, sv. Martin v Sromljah (1753), sv. Marija v Dobovi (1765), sv. Janez Krstnik v Kovorju (1333), sv. Križ v Podbočju, sv. Jurij na Čatežu. Prim. Jože Mlinarič, Kostanjeviška opatija 1231–1786, Kostanjevica 1987, 35–36.

34 Inkorporirane župnije so bile: Gornji Grad, Pilštanj, Škale, Braslovče in Hoče. Iz njih so se odcepile naslednje župnije: Rečica, Solčava, Ljubno, Luče, Radmirje, Mozirje, Šmartno ob Dreti, Bočna, Okonina, Planina, sv. Peter pod Svetimi Gorami, Podsreda, Podčetrtek, , Šoštanj, sv. Janez na Vinjem vrhu. Prim. France M. Dolinar, Ober(n)burg (Gornji Grad), 35–36.

jurisdikcijo na ozemljih, kjer so imeli svojo posest izven svojih škofij, to ne velja za briksenskega škofa, ki je uveljavljal pravice ordinarija tudi na ozemlju oglejskega patriarhata, kjer je imel svojo zemljiško posest. Njegove »pravice« na našem ozemlju je zastopal prošt na otoku blejskega jezera. To prilaščanje jurisdikcije na ozemlju, ki cerkvenopravno ni sodilo v briksensko škofijo, je vodilo do številnih sporov med briksenskim škofom in oglejskim patriarhom, oziroma po ustanovitvi ljubljanske škofije z ljubljanskim škofom.

Po za habsburškega vladarja neuspeli vojni z Beneško republiko za Furlanijo, je nova državna meja razdelila ozemlje oglejskega patriarhata na habsburški in beneški del. Sedež patriarhata je ostal v beneškem Vidmu. Habsburžani so mejo zaprli tudi zato, da so lahko (sicer neuspešno) izsiljevali Beneško republiko, da bi sedež patriarha izmenjaje zasedla enkrat beneški in drugič habsburški podložnik. Da bi oslabil patriarhovo moč na habsburškem ozemlju, je cesar 6. decembra 1461 na habsburškem ozemlju oglejskega patriarhata ustanovil ljubljansko škofijo. Novi škofiji je dodelil dovolj župnij oglejskega patriarhata, da je bila od patriarha neodvisna, obenem pa na habsburškem ozemlju ohranil še dovolj patriarhu podrejenih župnij oglejskega patriarhata, da je lahko upravičeval svojo zahtevo po habsburškem podložniku na patriarhovem sedežu v Vidmu.

Papež je na reorganizacijo cerkvene uprave v habsburških deželah gledal izključno pod vidikom notranje prenove Cerkve. Ljubljanski škofiji je želel podrediti celotno ozemlje oglejskega patriarhata na habsburškem ozemlju, vendar je moral končno popustiti cesarjevi volji in 6. septembra 1462 v celoti potrdil cesarsko ustanovo.

Vendar razmeroma velika ljubljanska škofija ni imela strnjenega ozemlja okrog škofijskega sedeža v Ljubljani. Bila je razdeljena na šest otokov na Kranjskem, Štajerskem in Koroškem. Zaradi nejasne pravne dikcije ustanovne listine in zapletenega pravnega sistema odvisnosti posameznih župnij (inkorporacija, odvetništvo, patronat), si zgodovinarji vse do danes niso povsem edini, kako in kdaj so nekatere za Oglej in Brixen sporne župnije ljubljanske škofije dejansko prišle pod polno jurisdikcijo ljubljanskega škofa.[35] Oglejski patriarh južno od Drave in salzburški nadškof na Koroškem severno od nje sta se le nerada odrekla župnijam, ki jih je cesar Friderik III. dodelil ljubljanski škofiji in sta z različnimi pravnimi sredstvi in pravnimi razlagami skušala ljubljanskemu škofu vsaj v nekaterih župnijah kratiti pravico ordinarija. Za briksenskega škofa pa je bila jurisdikcija nad Bledom sporna že pred ustanovitvijo ljubljanske škofije. Ljubljanski škofje se na ugovore navedenih (nad)škofov niso ozirali in pri tem uživali vso podporo rimskega papeža.

Ob ustanovitvi ljubljanske škofije je cesar škofovi »menzi« dodelil grad Goričane, benediktinsko opatijo v Gornjem Gradu ter župnije sv. Petra v Ljubljani, Šmartin pri Kranju in Šmihel pri Pliberku. Proštu je pripadla župnija Radovljica, stolnemu kapitlju pa župnije Šentvid nad Ljubljano, Naklo, Svibno, Vodice, Šentjernej in sv. Nikolaj pri Beljaku, vse s podrejenimi vikariati.[36] Z imenovanjem Sigmunda Lamberga za ljubljanskega škofa

35 Problem so podrobneje proučevali: Josip Turk, O početkih ljubljanske škofije, v: Časopis za zgodovino in narodopisje, 32 (1937) 75–111; Maks Miklavčič, O zgodovinskih temeljih in razvoju ljubljanske škofije, v: Zbornik razprav Teološke fakultete v Ljubljani, Ljubljana 1962, 7–31; Lilijana Žnidaršič Golec, Duhovniki kranjskega dela ljubljanske škofije do tridentinskega koncila (Acta Ecclesiastica Sloveniae 22), Ljubljana 2000.

36 Od ustanovitve pa praktično do jožefinskih reform v 18. stol. je ljubljanska škofija obsegala naslednje župnije:
Na Kranjskem: sv. Nikolaj s kaplanijama sv. Jakoba na Starem trgu, sv. Elizabete v meščanskem špitalu v Ljubljani; sv. Peter v ljubljanskem predmestju z vikariatoma Ig in Vrhnika ter kaplanijama Matere božje v Gradišču in sv. Janeza pred šenpeterskim mostom; Šentvid nad Ljubljano; Vodice z vikariatoma Smlednik in Šmartno pod Šmarno Goro; Šmartin pri Kranju; Naklo; Radovljica s podrejenimi župnijami Bled, Mošnje, Gorje, Zasip in vikariati Dovje, Kranjska Gora in Srednja vas v Bohinju; Sora; Šentjernej in Svibno.

(6. junij 1463 je papež Pij II. obvestil ljubljanski stolni kapitelj, da je potrdil Lambergovo imenovanje za ljubljanskega škofa), je škofija tudi dejansko zaživela.

Takšna cerkveno upravna ureditev je nato z manjšimi spremembami ostala več ali manj v veljavi vse do cerkvenih reform Jožefa II. v drugi polovici 18. stoletja, ki so cerkveno upravo tudi v slovenskih deželah prilagodile političnim okrožjem. Škofije so dobile zaokrožen teritorij, »lastniške škofije« salzburškega nadškofa, krška (Celovec), lavantinska (sprva Št. Andraž, od 1850 Maribor) in sekovska (Gradec) so povečale svoj teritorij, njihovi škofje pa so postali ordinariji svojih škofij. Šele z reformami Jožefa II. v drugi polovici 18. stoletja pa je bilo mogoče dokončno uveljaviti tudi eno temeljnih zahtev tridentinskega koncila 1545–1563), da je edini ordinarij nad župnijami pristojni rezidencialni (krajevni) škof.

Viri in literatura

Adriányi Gabriel, Beiträge zur Kirchengeschichte Ungarns (Studia Hungarica, 30), München 1986.

Arcidiocesi di Gorzia – Goriška nadškofija. Annuario – Letopis 1991, Gorizia 1991.

Blaznikov zbornik, Ljubljana 2005.

Cerkev na Slovenskem, Celje 1991.

Cremonesi Arduino, L' Ereditá Eureopea del Patriarcato di Aquileia, Udine[3] 1979.

Dolinar France Martin, Ober(n)burg (Gornji Grad), v: Germania Benedictina. Die benediktinischen Mönchs- und Nonnenklöster in Österreich und Südtirol, Band III./3, München 2002, 9–37.

Dopsch Heinz, Geschichte Salzburgs. Stadt und Land, Band I.,: Vorgeschichte, Altertum, Mittelalter, I. Teil, Salzburg[2] 1983.

Enciklopedija Slovenije, zvezek 5, Ljubljana 1991.

Höfler Janez, O prvih cerkvah in pražupnijah na Slovenskem. Prolegomena k historični topografiji predjožefinskih župnij, Ljubljana 1986.

Kahl Hans-Dietrich, Das Fürstentum Karantanien und die Anfänge seiner Christianisierung, in: Hans-Dietrich Kahl, Streifzüge durch das Mittelalter des Ostalpenraums. Ausgewählte Abhandlungen (198 2007), ur. Rajko Bratož – Peter Štih, Ljubljana 2008.

Miklavčič Maks, O zgodovinskih temeljih in razvoju ljubljanske škofije, v: Zbornik razprav Teološke fakultete v Ljubljani, Ljubljana 1962, 31.

Mlinarič Jože, Stiška opatija 1136–1784, Stična 1995.

Cesar Maksimilijan je škofu Krištofu Ravbarju leta 1504 podelil kaplanijo sv. Klemena in Fridolina na Bregu v Ljubljani in leta 1507 župnijo sv. Kancijana v Kranju, papež Leon X. pa leta 1518 župnijo Dob z vikariatom Krašnja. Na Kranjskem so na ozemlju ljubljanske škofije delovali še samostani minoritov na današnjem Vodnikovem trgu v Ljubljani, avguštincev pri cerkvi sv. Martina pred špitalskimi vrati (na mestu današnje frančiškanske cerkve), kartuzijani v Bistri in Pleterjah ter cistercijanci v Kostanjevici.

Na Štajerskem so bile ljubljanski škofiji dodeljene ukinjeni benediktinski opatiji utelešene župnije Gornji Grad z vikariati Solčava, Ljubno, Rečica in Mozirje; Škale z vikariati sv. Martin pod Šalekom (sv. Martin Velenje), Šoštanj, sv. Janez na Peči (Šentjanž na Vinski Gori), Šentilj pri Gradiču (Št. Ilj pri Velenju); Braslovče z vikariati Vransko, sv. Pavel pri Voljski (pri Preboldu), Griže in Trbovlje; Pilštanj z vikariati sv. Vid pri Planini, sv. Peter pod Svetimi Gorami, Podčetrtek, Podsreda in Žusem.

Na Koroškem so bile ljubljanski škofiji na ozemlju oglejskega patriarhata dodeljene župnije sv. Mihaela pri Pliberku z vikariati Šentrupert (Moos), Dvor (Hof), Skočidol (Gottesthal), Lipa (Lind) in leta 1533 Stari trg pri Slovenj Gradcu; na ozemlju salzburške nadškofije pa župnije sv. Nikolaja pri Beljaku z vikariati Pliberk (Bleiburg), Vogrče (Rinkenberg), Globasnica (Globasnitz) in Črna.

Mlinarič Jože, Posest vetrinjskega samostana v Preddvoru do 17. stoletja, v: Preddvor v času in prostoru. Zbornik Občine Preddvor 1999, Preddvor 1999, 69–81.
Mlinarič Jože, Topografija posesti kostanjeviške opatije 1234–1786, Maribor 1972.
Mlinarič Jože, Kostanjeviške opatija 1234–1786, Kostanjevica na Krki 1987.
Mlinarič Jože, Kartuziji Žiče in Jurklošter. Žička kartuzija ok. 1160–1782. Jurkloštrska kartuzija ok. 1170–1595, Maribor 1991.
Mlinarič Jože, Kartuzija Bistra, Ljubljana 2001.
Mlinarič Jože, Kartuzija Pleterje 1403–1595, Pleterje 1982.
Paschini Pio, Storia del Friuli, Udine[3] 1975.
Turk Josip, O početkih ljubljanske škofije, v: Časopis za zgodovino in narodopisje, 32 (1937) 75–111.
Zagiba Franz, Das Geistesleben der Slawen im frühen Mittelalter (Annales instituti slavici, 7), Wien 1971.
Žnidaršič Golec Lilijana, Duhovniki kranjskega dela ljubljanske škofije do tridentinskega koncila (Acta Ecclesiastica Sloveniae 22), Ljubljana 2000.

MARJETA ŠIFRER

PREBIVALSTVO BESNIŠKE DOLINE SKOZI MATIČNE KNJIGE – ROJSTVA, POROKE IN SMRTI V 2. POLOVICI 19. STOLETJA

THE POPULATION OF BESNICA VALLEY THROUGH THE CIVIL REGISTER OF BIRTHS, MARRIAGES AND DEATHS IN THE 2ND HALF OF THE 19TH CENTURY

Izvleček

V prispevku so predstavljena rojstva, poroke in smrti v besniški župniji v 2. polovici 19. stoletja. Predstavljeni so osnovni podatki o številu rojstev, imenih novorojencev in času rojstev. Pri porokah so predstavljeni osnovni podatki o številu porok, o času poroke in o starosti ženinov in nevest. Iz mrliške knjige so zbrani in predstavljeni podatki o številu umrlih moških in žensk ter o starosti umrlih. Na kratko je predstavljena tudi splošna zgodovina besniške župnije.

Ključne besede: matične knjige, rojstva, poroke, smrti, besniška župnija.

Abstract

The contribution presents births, marriages and deaths in the parish of Besnica valley in the 2nd half of the 19th century. It presents the basic information on the number of births, names of new-borns and time of births. With regard to marriages, it gives basic information on the number of weddings, time of weddings and the ages of the brides and grooms. From the register of deaths we have collected and presented the information on deceased women and men and the age of the deceased. Briefly, the contribution also presents the general history of the Besnica parish.

Keywords: registers of births, marriages and deaths, Besnica parish.

PREBIVALSTVO BESNIŠKE DOLINE SKOZI MATIČNE KNJIGE – ROJSTVA, POROKE IN SMRTI V 2. POLOVICI 19. STOLETJA

1. SPLOŠNA ZGODOVINA BESNIŠKE ŽUPNIJE

Besnica je dobila ime po edinem večjem potoku Besnici. Potok ob večjih nalivih hitro naraste in prestopa bregove, besni in od tu imamo torej ime. Najvažnejši naselji besniške doline sta Zgornja in Spodnja Besnica.

Pri opisu besniške župnije ločimo tri obdobja:
- Besnica, kot šmartinska podružnica,
- Besnica kot samostojna kuracija in
- Besnica kot župnija.

Besnica – Šmartinska podružnica (1200–1779)

Sedanja besniška župnija je bila vse do leta 1901 del obsežne župnije Kranj – Šmartin. Šmartinska župnija se je kot prafara nekoč razprostirala na desnem bregu Save od Podnarta in Krope vse do Smlednika. V to župnijo pa spada tudi vas Okroglo z levega brega Save. Iz nekdanje pražupnije so nastale naslednje župnije: Mavčiče, Ovsiše, Besnica in kasneje še župnija Drulovka-Breg. Ozemlje nekdanje šmartinske pražupnije se je razprostiralo na tako imenovanem loškem gospostvu, ki je nastalo z darovnico nemškega cesarja Henrika II. Cesar Henrik II. je s pismom dne 24. novembra 1002 podaril Brižinskemu škofu Gottschalku posestvo Stražišče (Strasista) in ves svet med vodami Lipnica, Sava in Sora. Tako je prišlo vse ozemlje šmartinske župnije in s tem tudi Besnica pod loško gospostvo v svetem oziru. V cerkvenem pa je bilo pod oblastjo oglejskih patriarhov.

Ko so freisinški škofje dobili te kraje v posest, so pričeli tu naseljevati Nemce – bavarske puntarje. Nekaj so jih naselili že leta 1030, največ pa v 12. stoletju. Novi naseljenci so začeli izsekovati gozdove in pričeli obdelovati zemljo. Med Slovenci so tako živeli bavarski naseljenci, o čemer nam pričajo tudi priimki (npr. Papler, Starman, Ros, Štihelj, Knific, Ribovt, Leben ...). Priseljenci so se sčasoma stopili z avtohtonim slovenskim prebivalstvom.

Šmartinska župnija je po sedaj znanih podatkih prvič omenjena leta 1163 v pismu, s katerim podeljuje očak Ulrih kapelo sv. Marjete v Velesovem Gerlohu Velesovskemu s pravico samostojnosti. Na listini je podpisan Arnold, šmartinski župnik. Leta 1291 pa je v urbarju loškega gospostva prvič omenjena zgornjebesniška cerkev.[1] Tako so šmartinski duhovniki prihajali v Besnico opravljat bogoslužje v cerkev, ki je bila posvečena sv. Egidiju opatu. Pot v Šmartno je bila dolga in zlasti pozimi in ob slabem vremenu naporna. Ko so v Šmartnem zgradili novo cerkev, se je Besničanom pot v novo cerkev še povečala. Zato so si zelo želeli, da bi imeli svojega duhovnika. Državna in cerkvena oblast je bila v tistem času naklonjena ustanavljanju novih župnij. Še posebej tam, kjer so bile velike razdalje do župnijske cerkve.

Bestnica – samostojna duhovnija: podvikariat ali kuracija (1779–1900)

Velike zasluge za ustanovitev ima duhovnik Frančišek Grošelj. Besničanom je obljubil pomoč pri ustanavljanju samostojne župnije, tudi z denarjem, če bo treba. Bil je namreč precej premožen. To je bila velika vzpodbuda za Besničane, da so se obrnili na škofa s

1 Izvestja muzejskega društva za Kranjsko I. str. 58.

prošnjo, naj povzdigne zgornjebesniško cerkev v podvikariatno in jo s spodnjebesniško kot njeno podružnico izloči izpod oblasti »matere fare«. Kot razloga za upravičenost te prošnje so navedli posebno veliko oddaljenost od »matere fare«, kar je zlasti težko ob slabem vremenu in pozimi za starejše ljudi in otroke, ki želijo izpolnjevati verske dolžnosti. Zaradi oddaljenosti je marsikateri Besničan ostal brez zakramentov za umirajoče, preden je prišel do njega duhovnik iz Šmartina. Pot v Šmartno je bila dolga dve uri po slabi kolovozni poti. Takratni ljubljanski knezoškof Karel Herberstein je dne 1. junija 1778 sam obiskal Besnico in se prepričal o omenjeni prošnji. Ob tej priložnosti je naročil vaščanom, naj cerkev sv. Tilna obnovijo in povečajo, če hočejo dobiti stalnega duhovnika. Pod vodstvom duhovnika Frančiška Grošlja so vaščani v dveh letih zgradili novo cerkev. 11. decembra je škof Karel Herberstein izdal ustanovno pismo in s tem Besnico povzdignil v samostojno duhovnijo ali podvikariat ali kuracijo. Tako je Besnica postala samostojna duhovnija pod nadzorstvom »matere fare« šmartinske. Nova duhovnija je štela približno 600 duš. Prvi samostojni vikar je postal Frančišek Grošelj. Kmalu pa je prišel v spor s šmartinskimi duhovniki, šlo je za nesporazum glede cerkvenih računov in dohodkov cerkve, ki so si jih še vedno lastili v Šmartnem. Grošelj je v smislu ustanovnega pisma zagovarjal popolno samostojnost župnije. Ker je bil pameten mož je odnehal in se poslovil od Besnice ter odšel na drugo službeno mesto.

Spor s šmartinskim vikarjem se je nadaljeval še več let. Rešili so ga tako, da je državna oblast Besničanom odvzela nekaj prej priznane samostojnosti. Iz samostojne duhovnije je postala kaplanija ali ekspozitura z lastnim duhovnikom, kateremu so se farani zavezali dajati stalno bero in ga oskrbovati z vsem potrebnim. Bil pa je v vseh zadevah podložen »materi fari« šmartinski.

Besnica – samostojna župnija (od 1900 naprej)

Leta 1894 je v Besnico prišel Frančišek Pokorn, trden in odločen mož ter izredno delovne narave. Sam pravi v svoji knjigi, da je bil ob njegovem prihodu položaj v Besnici na vse strani pomilovanja vreden. Med ljudstvom sovraštvo in razprtije, v župnih zadevah pa grozna zanemarjenost. Ena izmed njegovih prvih nalog je bilo uveljavljanje prvotne besniške samostojnosti tako pri cerkvenih kot pri državnih oblasteh.

10. januarja 1897 se je na zboru večina Besničanov odločila, da se sestavi prošnja na škofijo za ustanovitev samostojne župnije. Knezoškofijski ordinariat je prošnjo ugodno rešil, tako da s strani škofije ni bilo ovir za ustanovitev župnije. Pristanek je morala dati še svetna oblast.

Cesarsko-kraljevo ministrstvo za uk in bogočastje na Dunaju je z odlokom z dne 18. aprila 1901 št. 4920 potrdilo ustanovitev samostojne župnije Besnica, ki se s tem odlokom izloči iz šmartinske fare. Odlok ministrstva z Dunaja je potrdil knezoškofijski ordinariat v Ljubljani z dne 20. maja 1901. Dosedanji besniški kurat Frančišek Pokorn je bil imenovan za prvega župnika v Besnici.

2. PREBIVALSTVO BESNIŠKE DOLINE SKOZI MATIČNE KNJIGE - ROJSTVA

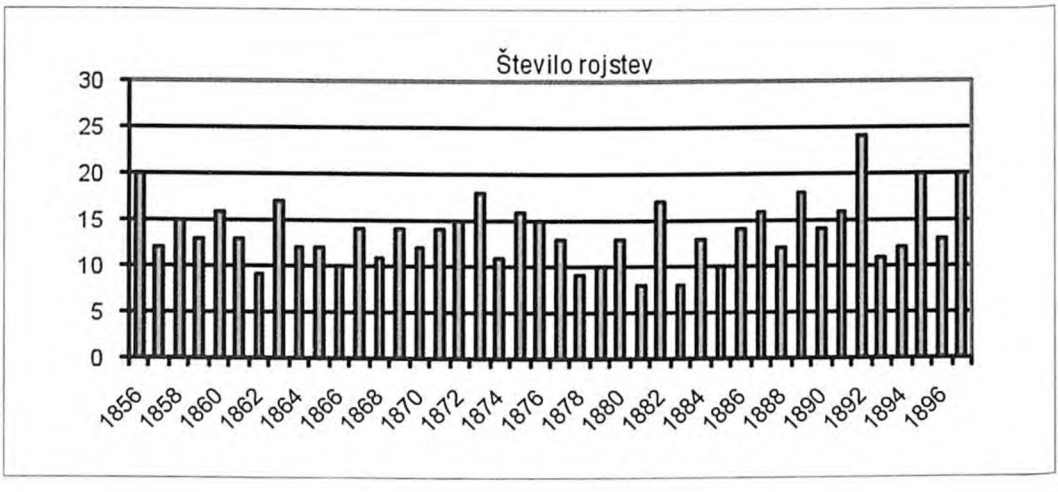
Rojstne knjige se začenjajo z ustanovitvijo besniške duhovnije. V raziskavo so zajeti podatki od leta 1856 pa do leta 1897. Prikazani so rezultati raziskave o številu rojstev, številu rojenih deklic in dečkov, število rojstev po mesecih, število rojenih otrok v Sp. in Zg. Besnici, najpogostejša moška in ženska imena ter število nezakonskih otrok. Jezik v matičnih knjigah je do leta 1811 latinski. Od takrat naprej pa je jezik v matičnih knjigah nemščina, ki je vladala vse do najnovejše dobe. V rojstni in krstni matični knjigi

1856–1897, se pojavijo zapisi kraja Sp. in Zg. Besnica od leta 1894 v slovenskem jeziku. Prej imamo nemško obliko Oberbessniz in Unterbessniz. Vsi otroci so katoliške vere in vsi so bili krščeni. Otroke so krstili na dan rojstva ali en dan kasneje. Nekajkrat najdemo zapis, da je bil otrok krščen v sili (notgetauft).

Rojstna in krstna matična knjiga nam nudi naslednje podatke:

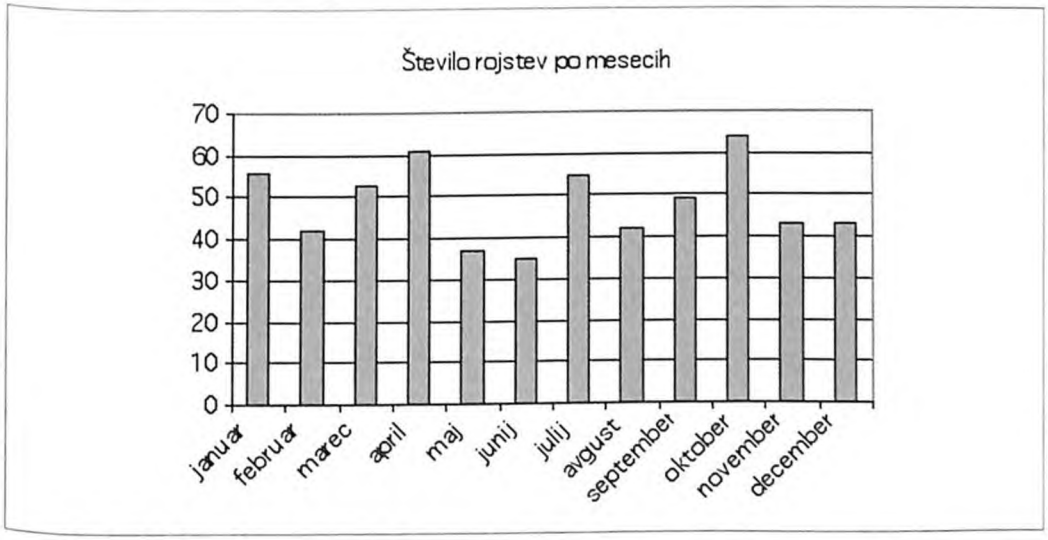
- podatki o starših (ime, priimek, stan);
- datum (dan, mesec in leto) rojstva in krsta;
- rojstni kraj krščenca;
- hišna številka;
- vera;
- spol;
- ali je otrok zakonski ali nezakonski;
- prisotna babica;
- podpis duhovnika, ki je otroka krstil;
- podatki o botrih.

Grafikon 1: Podatki o številu rojstev (1856–1897)



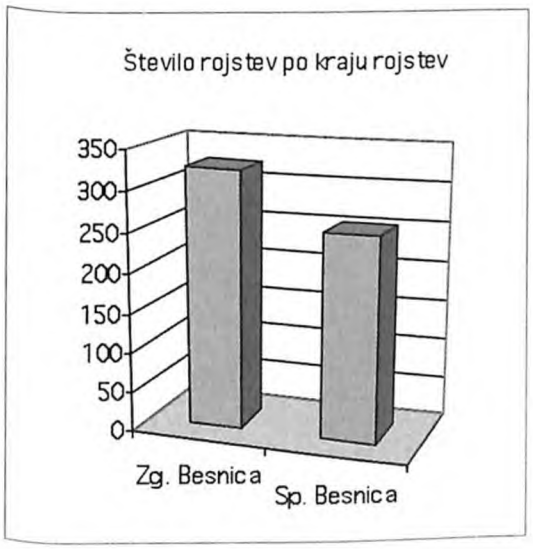
Število rojstev po letih je precej enakomerno. Od leta 1856 pa do leta 1897 se je rodilo vsega skupaj 580 otrok. Največ rojenih je bilo leta 1892 in sicer se je tega leta rodilo kar 24 otrok, 14 fantov in 10 deklic. Veliko se jih je rodilo še leta 1856, 1895 in 1897 in sicer po 20 otrok. Najmanj se jih je rodilo leta 1881 in 1883, ko se je rodilo po 8 otrok. Upadanje rojstev se začne leta 1864 in traja do leta 1874. Leta 1878 število rojstev spet pade. Tega leta se je rodilo le 9 otrok. Leta 1882 pa se število rojstev povzpne na 17. Še en močan padec rojstev je leta 1883 in sicer le 8 rojstev. Proti koncu stoletja pa se število rojstev dviga. Povprečno se je od leta 1856 do leta 1897 rodilo 14 otrok letno. Število rojstev se ni spreminjalo samo z leti, različno je tudi glede na mesec rojstva.

Grafikon 2: Število rojstev po mesecih



Najvišje število rojstev je bilo jeseni, meseca oktobra. V letih 1856–1897 se je meseca oktobra rodilo 64 otrok ali 11 % vseh rojenih otrok. Drugi vrhunec rojstev je meseca aprila. Meseca aprila se je rodilo 61 otrok ali 10,5 % vseh otrok. Veliko otrok se je rodilo še januarja in sicer 56 ali 10 %, julija 55 ali 9,5 % in marca 53 ali 9 % vseh otrok. Najmanj rojenih pa je meseca junija in sicer 35 otrok ali 6 % in maja 37 otrok ali 6,4 %.

Grafikon 3: Število rojstev po kraju rojstev



Tretji grafikon nam kaže število rojstev, glede na kraj rojstva. Vidimo, da se je v letih 1856 do 1897 več otrok rodilo v Zg. Besnici to je 325 ali 56 % otrok. V Sp. Besnici pa se je rodilo 255 ali 44 % otrok. To je seveda odvisno od števila prebivalcev v teh krajih.

Spodnja tabela 1 nam kaže število prebivalcev Besnice od leta 1802 do 1901[2]

Leto	*Število prebivalcev*
1802	674
1808	593
1811	650
1832	636
1841	659
1851	646
1861	638
1871	656
1881	671
1891	692
1901	615

Besnica se deli na dve večji naselji Zg. in Sp. Besnica. Zg. Besnica se deli na Podrovnik, Videm, Dvor, Čepulje, Brsce in Dobrave. Sp. Besnico pa sestavljajo Na hribu, Srednja vas, Trata in Sp. Vas ali Sp. Besnica. Zg. Besnica ima več prebivalcev kot Sp. Besnica. To nam kaže spodnja tabela 2:[3]

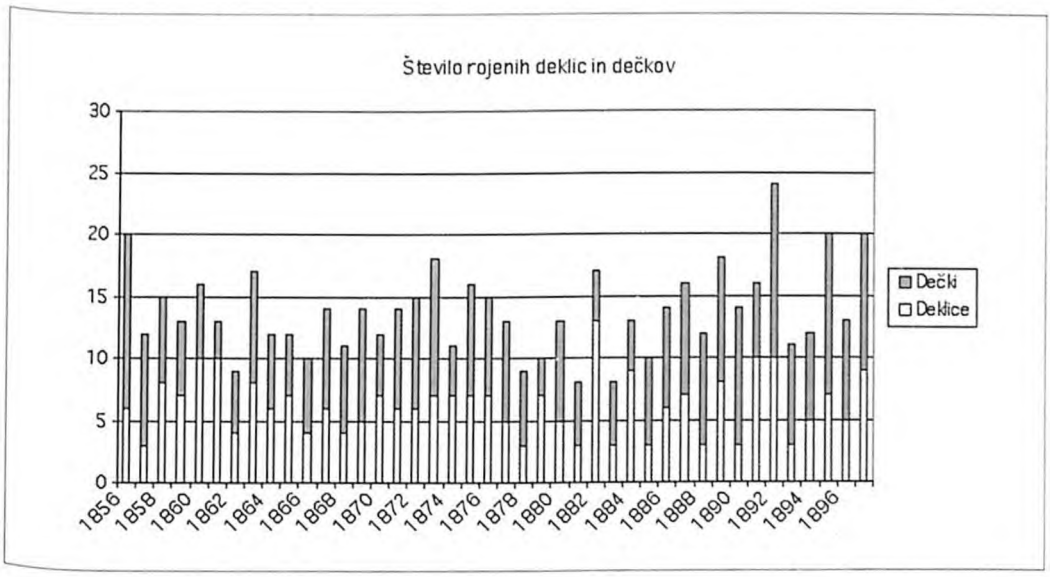
Tabela 2: Število prebivalcev v Besnici (1838–1900)

Imena vasi		*Število prebivalcev v letih*					
		1838	1853	1859	1865	1882	1900
Zgornja Besnica	Podrovnik	117	120	115	120	110	107
	Videm	125	131	124	121	125	120
	Dvor	77	66	72	79	84	65
	Čepulje	93	74	70	73	69	49
	Brsce	23	17	17	20	17	16
	Dobrava		2	4	6	10	22
Spodnja Besnica	Na hribu	25	21	34	39	43	42
	Srednja vas	36	31	33	30	25	25
	Trata	120	142	133	120	140	122
	Spodnja vas ali Spodnja Besnica	48	44	46	45	43	52
Skupaj		664	648	648	653	666	620

2 Pokorn, Besnica pri Kranju, str. 20.
3 Pokorn, Besnica pri Kranju, str. 21.

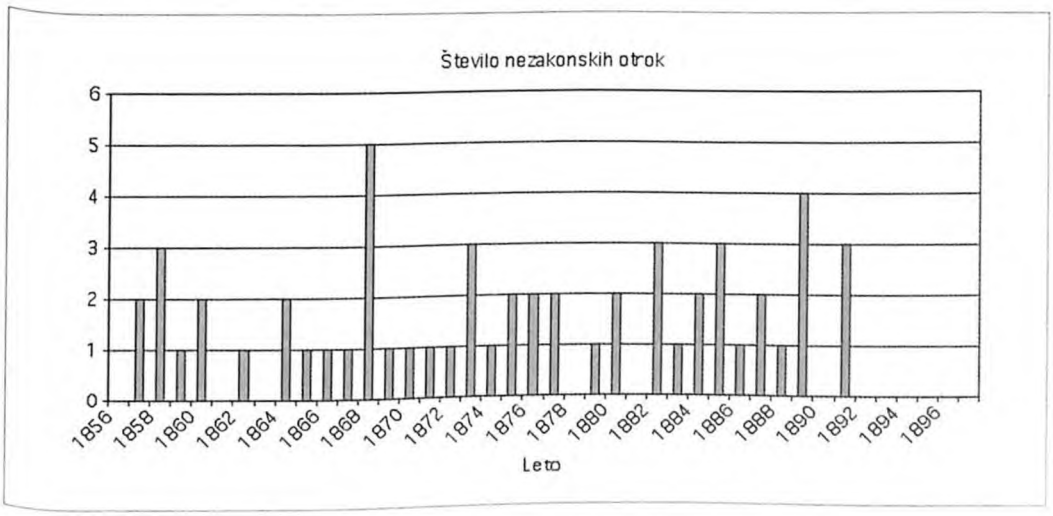
Podatki nam kažejo, da je bilo v Zg. Besnici več prebivalcev in glede na to je bilo tam tudi več rojstev.

Grafikon 4: Število rojenih deklic in dečkov (1856–1897)



Grafikon 4 nam prikazuje število rojenih deklic in dečkov v Besnici od leta 1856 do leta 1897. V teh letih je bilo rojenih skupno 580 otrok, od tega 262 deklic ali 45 % in 318 dečkov ali 55 %. Več se je rodilo dečkov. Največ dečkov se je rodilo leta 1856 in 1892 in sicer po 14 dečkov. Najmanj pa se jih je rodilo leta 1861 in 1879, ko so se rodili po 3 dečki. Največ deklic se je rodilo leta 1882, ko se je rodilo 13 deklic. Najmanj pa se jih je rodilo v letih 1857, 1878, 1881, 1883, 1885, 1888, 1890 in 1893, ko so se rodile po 3 deklice.

Grafikon 5: Število nezakonskih otrok (1856–1897)



V 41 letih se je v Besnici rodilo 56 nezakonskih otrok. To nam prikazuje grafikon 5. Največ nezakonskih otrok se je rodilo leta 1868, ko se je rodilo kar 5 nezakonskih otrok ali 9 %. V letih 1856, 1861, 1863, 1878, 1881, 1890 ter 1892–1897 nimamo nezakonskih otrok. V ostalih letih pa se število giblje od 1 pa do 4. Povprečno se je v 41 letih rodilo 1,4 nezakonskih otrok. Nezakonski otroci niso vpisani v posebni matični knjigi, ampak so vpisani tako kot zakonski, v skupni matični knjigi. Ime očeta ni vpisano. V primeru, da se je mati poročila, pa imamo vpisano posvojitev tega otroka. Tudi kar se imen tiče, ti otroci niso dobivali slabšalnih ali nenavadnih imen.

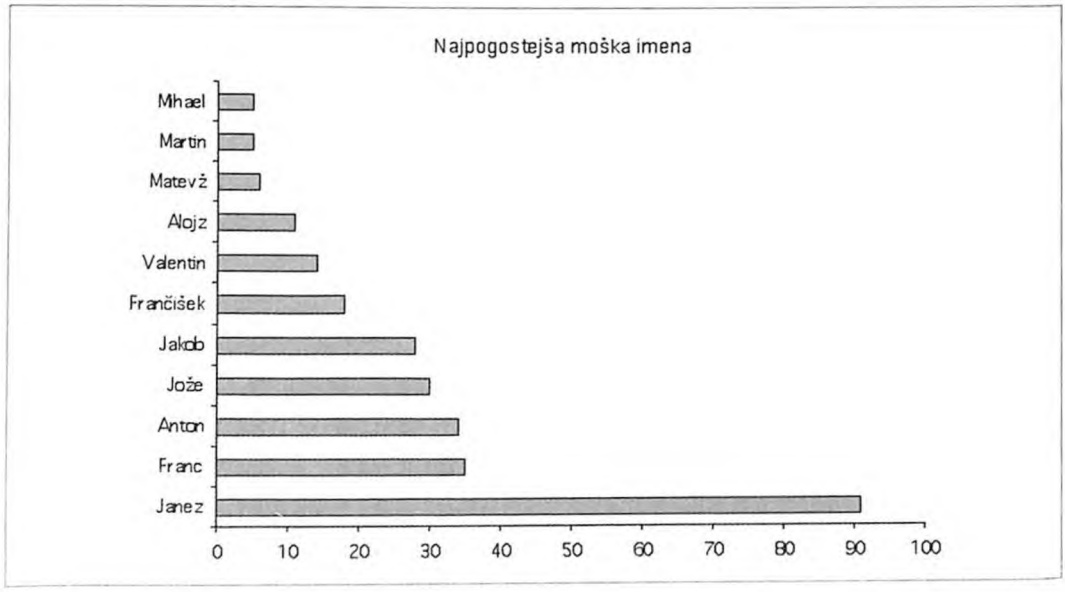
V nekaterih primerih zasledimo pozakonitev otrok. Ko se je mati poročila, je njen novi mož pozakonil njene otroke. Tak primer zasledimo 14. aprila 1871, ko se je materi Antoniji Č. rodil nezakonski sin Franc, ki ga je kasneje posvojil njen mož Franc P. Podoben primer zasledimo leta 1890, ko je bil 25. septembra rojen Frančišek, kot nezakonski sin matere Johane Z. Pod očeta je vpisan Matevž R., ki se je 23. aprila 1906 cerkveno poročil z Johano in se je pred pričami, ki ga dobro poznajo, dal zapisati za očeta nezakonskemu sinu Johane, Frančišku Z.

Zanimiv je tudi primer Johane G., ki je rodila tri nezakonske otroke. Prvega je rodila 15. septembra 1892 in sicer hči Marijo. 25. oktobra 1893 je rodila nezakonskega sina Janeza. In kot zadnji nezakonski otrok se je rodil sin Rudolf, ki se je rodil 10. aprila 1895. Ko se je 17. februarja 1896 poročila z Janezom K., je on posvojil vse tri otroke. Prvi otrok v zakonu se jima je rodil 27. junija 1896, ko se je rodil sin Alojzij.

Imena dečkov in deklic so zapisana v nemški obliki. Pri poimenovanju so lahko upoštevali različne dejavnike. Otrok je lahko dobil ime po očetu, materi, drugih družinskih članih ali botrih. Lahko je dobil ime po svetniku. Zglede so iskali tudi v vladarskih družinah (npr. Friderik, Rudolf). Ne moremo pa z gotovostjo trditi, kateri dejavnik je prevladoval pri izbiri imena.

Naslednji grafikon nam kaže najpogostejša moška imena.

Grafikon 6: Najpogostejša moška imena

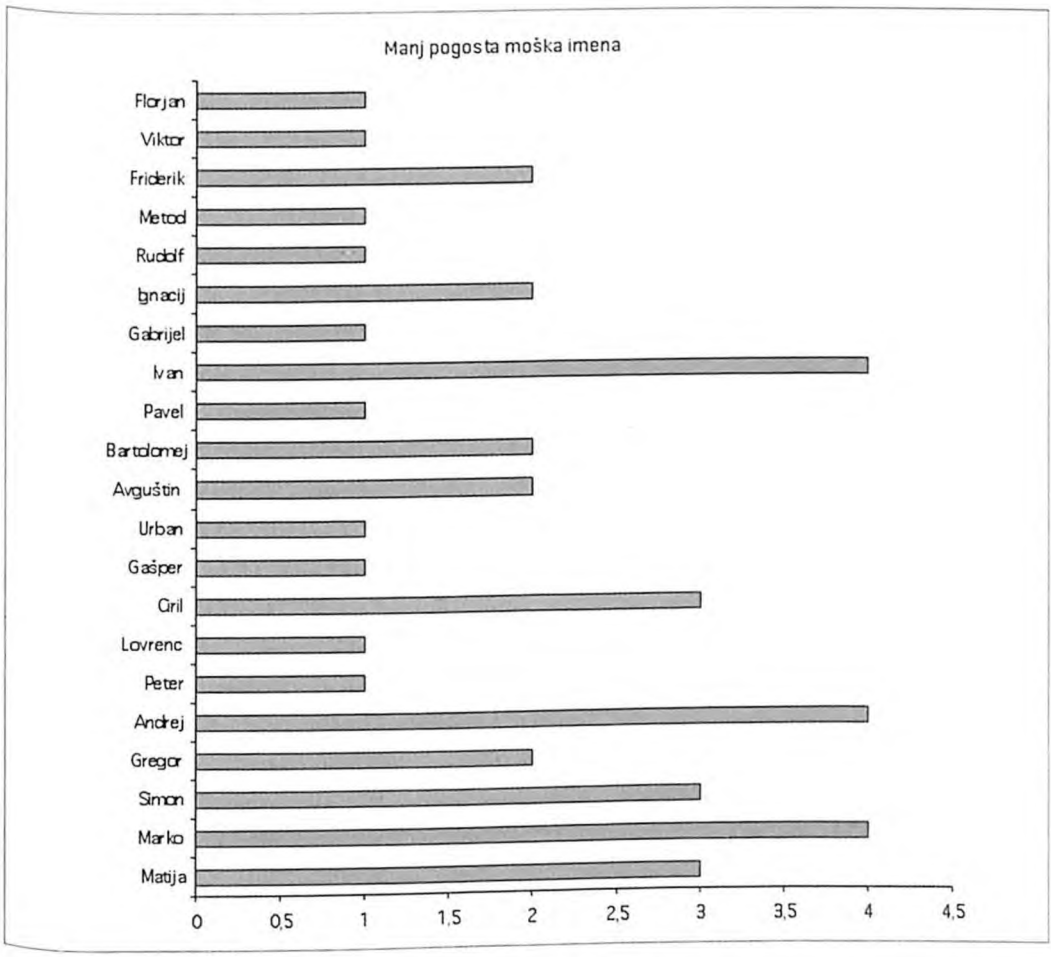


Kot vidimo na grafikonu je bilo najpogostejše moško ime Janez. To ime močno prevladuje. Skupaj je to ime dobilo 91 dečkov ali 29 %, ki so bili rojeni od 1856 do 1897. Sledi

Franc, to ime je dobilo 35 dečkov ali 11 % rojenih dečkov. In na tretje mesto se uvrsti ime Anton. To ime je dobilo 34 dečkov ali 10 % vseh rojenih dečkov v tem obdobju. Sledijo ostala imena: Jože (30 dečkov), Jakob (28 dečkov), Frančišek (18 dečkov), Valentin (14 dečkov), Alojz (11 dečkov), Matevž (6 dečkov), Martin (5 dečkov) in Mihael (5 dečkov).

Sledijo še manj pogosta moška imena. Ta imena so zastopana manj pogosto, število teh imen se giblje pod 5. Ta imena nam prikazuje naslednji grafikon.

Grafikon 7: Manj pogosta moška imena

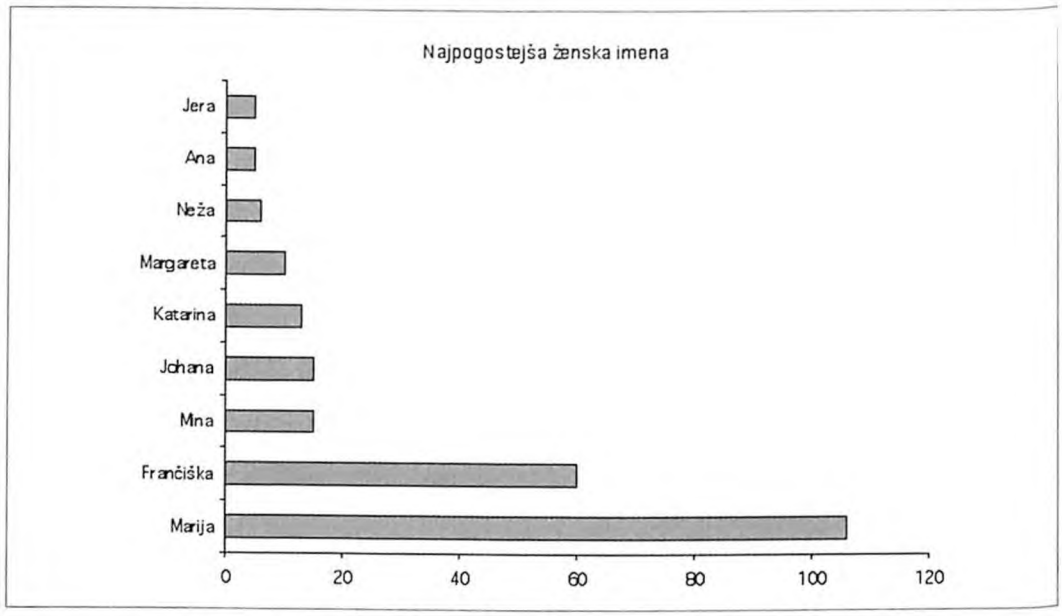


Najmanj pogosta moška imena, ki so jih dobili dečki v Besnici od leta 1856 do 1897 so Metod, Rudolf, Gabrijel, Pavel, Urban, Gašper, Lovrenc in Peter. V 41 letih imamo za vsako ime samo enega dečka, ki je dobil eno od teh imen. V nekaterih primerih so se ti otroci, ko so odrasli, odločili za spremembo imena. To je vpisano tudi v matično knjigo. Tak primer zasledimo leta 1894, ko se je 6. aprila rodil Frančišek O. Zasledimo popravek: »Ime ni Frančišek, ampak je pravilno Franc. Popravek je dovoljen z odločbo sekretariata za notranje zadeve občine Kranj št. 200–265/1984–09, z dne 21. 3. 1984. 22. 4. 1984, matičar: Jelka Bauman.«

Deklicam pa so v Besnici najpogosteje dali ime Marija, in sicer je v 41 letih to ime dobilo 106 deklic ali 40 % vseh rojenih deklic. Sledi Frančiška, to ime je dobilo 60 deklic ali 23 % vseh rojenih deklic. Ti dve imeni imata veliko prednost pred ostalimi, ki močno

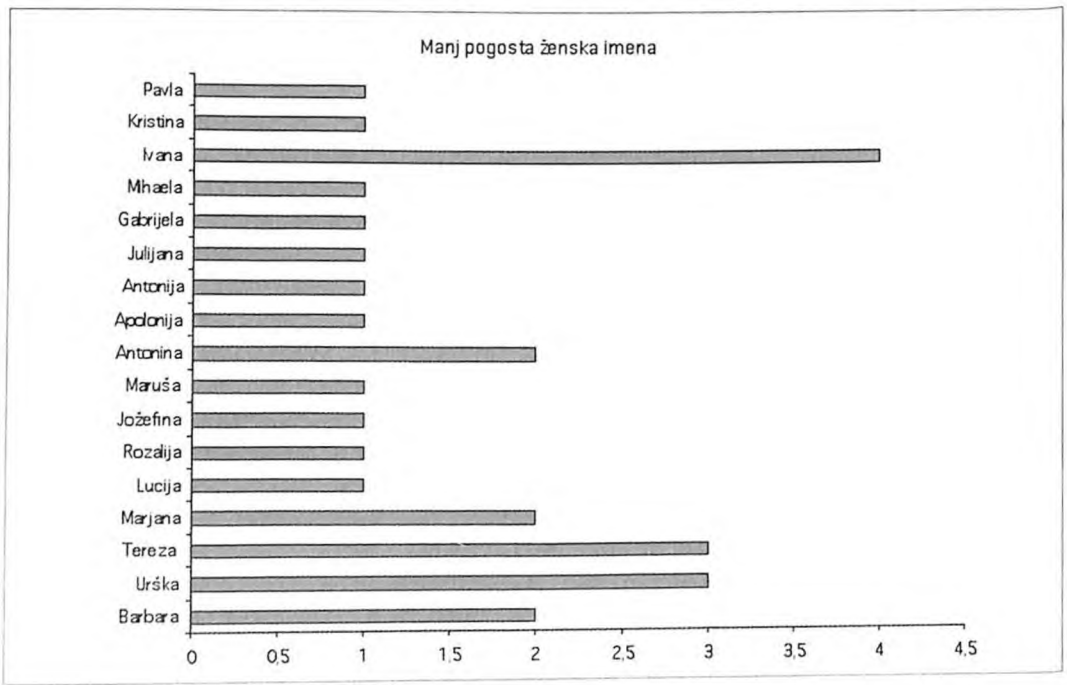
zaostajajo. Tako se na tretje mesto uvrstita imeni Mina in Johana. To ime je dobilo po 15 deklic ali 6 % vseh rojenih deklic v tem obdobju. Podatke o najpogostejših imenih nam kaže spodnji grafikon.

Grafikon 8: Najpogostejša ženska imena



Od ostalih imen, ki so jih dobile deklice so najpogostejša še Katarina, Margareta, Neža, Ana in Jera.

Grafikon 9: Manj pogosta ženska imena



Med najmanj pogostimi imeni, ki so jih dobile deklice v Besnici, pa najdemo naslednja imena: Lucija, Rozalija, Jožefina, Maruša, Apolonija, Antonija, Julijana, Gabrijela, Mihaela, Kristina in Pavla. Od 1856 do 1897 je eno od teh imen dobila po ena deklica v Besnici.

Omeniti moramo še rojstvo dvojčkov, ki so se rodili v tem obdobju v Besnici. Od 1856 do 1897 so se rodili 4 pari dvojčkov. Prvi par dvojčkov se je rodil leta 1858, in sicer deklici. Drugi par dvojčkov se je rodil leta 1874, tokrat deklica in deček. Tretji par se je rodil leta 1888, tokrat dečka. In zadnji par dvojčkov, ki se je rodil leta 1891, tudi dečka.

V 41 letih je bilo 6 otrok ali 1 % vseh rojenih otrok v tem obdobju krščenih v sili. Ti otroci so umrli pri porodu ali nekaj ur zatem.

Če pogledamo še koliko imen so dobili krščenci, vidimo, da so otroci v Besnici v tem obdobju dobili po eno ime. Pri nekaterih imenih je zraven imena pripisano, kje in kdaj so umrli, podpis matičarja ter matična knjiga, kjer je vpisana smrt.

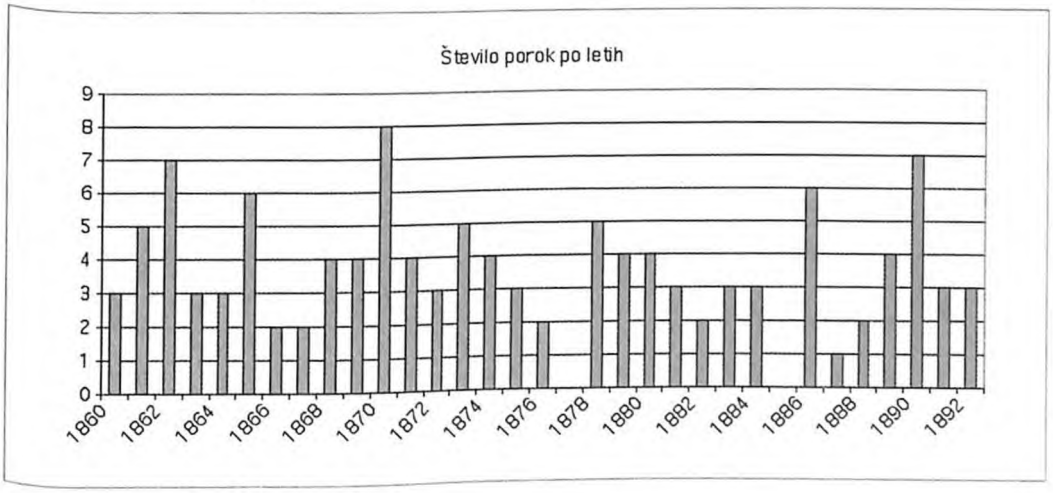
3. PREBIVALSTVO BESNIŠKE DOLINE SKOZI MATIČNE KNJIGE – POROKE

V raziskavo so uvrščene poroke od leta 1860 do 1892. Kot so določala pravila, so se poroke vpisovale v matično knjigo župnije, od koder je prihajala nevesta.

V poročne matične knjige so vpisovali naslednje podatke:

- leto, mesec in dan poroke,
- podatke o ženinu (kraj bivanja, hišna številka, krstno ime, priimek, stan, veroizpoved, starost, stan – samski ali vdovec),
- podatke o nevesti (tako kot pri ženinu),
- podatke o starših ženina in neveste (krstno ime, priimek, stan, veroizpoved),
- podpis duhovnika.

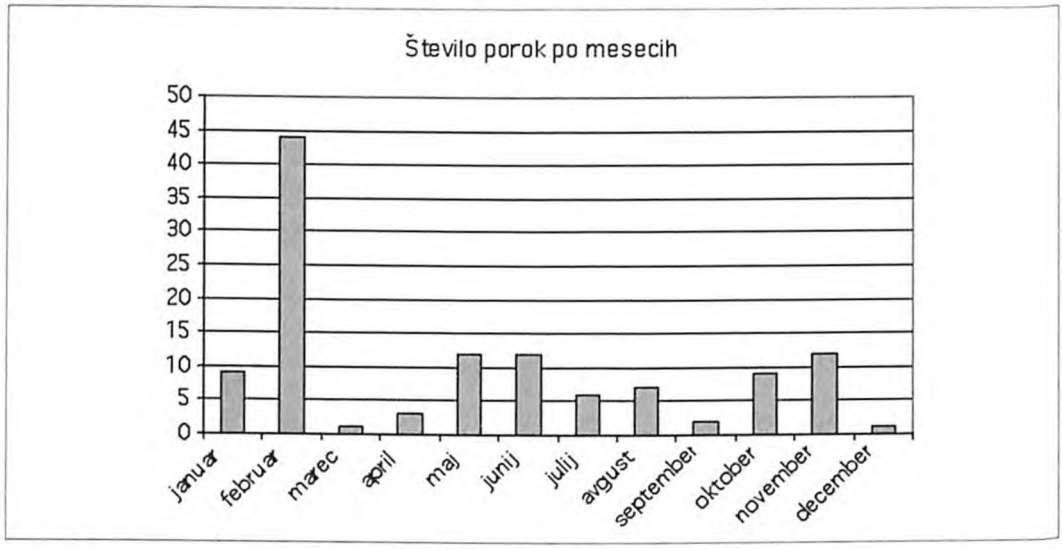
Grafikon 10: Število porok (1860–1892)



V 32 letih je bilo 118 porok. Povprečno je bilo sklenjenih 3,7 porok na leto. Število porok v posameznih letih je bilo zelo različno. Tako npr. leta 1877 in 1885 ni nobene poroke. V ostalih letih pa imamo razpon od 1 poroke na leto do 8 porok. Največ porok je bilo leta 1870, ko je bilo v Besnici 8 porok. Leta 1862 in 1890 imamo po 7 porok, leta 1865 in 1886 pa imamo po 6 porok na leto. V ostalih letih pa po 5 in manj. Opazimo tudi, da je manj porok proti koncu 19. stol.

Naslednji grafikon nam prikazuje časovno razporeditev porok po mesecih.

Grafikon 11: Število porok po mesecih



Daleč največ porok je bilo sklenjenih februarja, in sicer 44 ali 37 % vseh sklenjenih porok. Razlog temu je verjetno velikonočni post.[4] Sledi večje število porok maja, junija in novembra. V teh mesecih imamo po 12 porok ali 10 %. Najmanj porok pa imamo marca in decembra, ko imamo po eno poroko.

Povprečna starost ženinov je bila 33,5 let. Povprečna starost nevest pa je bila 28,7 let. Vendar imamo nekaj takih, ki se niso poročali prvič, tako, da povprečna starost ni realna. Med ženini je bilo 14 vdovcev, med nevestami pa 7 vdov. Zanimivi so tudi nekateri pari, ki so se poročali z zelo veliko razliko v letih. Tako se je leta 1861 vdovec Gregor B. (56) poročil s 26 let mlajšo Ano P. (30). Leta 1862 se je vdovec Andrej R., v starosti 56 let, poročil z Marijo B., staro 21 let.

Leta 1882 zasledimo poroko vdovca in vdove. To sta bila Jakob B. (49), po poklicu gruntar, ki se je poročil z Uršulo B. (44), po poklicu ravno tako gruntarica. Take poroke ne presenečajo, kajti večina se ni poročala iz ljubezni, ampak bolj glede na bodoče interese. V tem primeru gre za povečanje grunta oziroma kmetije.

V nekaterih primerih zasledimo tudi, da je nevesta veliko starejša od ženina. Tako imamo leta 1861 sklenjene 4 zakone, kjer je nevesta starejša od ženina. To so bili:
Simon Z. (31) in Marija K. (37),
Matija V. (29) in Helena B. (32),
Jakob Z. (26) in Helena K. (37) in
Franc P. (25) in Margareta K. (33).

Leta 1863 pa zasledimo v matičnih knjigah poroko vdove Jere E. (43 let) z 22-letnim Blažem A.

V 32 letih zasledimo tudi vpis ločitve zakona. V matično knjigo je vpisana opomba župnijskega urada Besnice, datum 15. 7. 1905:

»Vsled krivde Frančiške B., rojene Š., je c. k. deželna sodnija v Ljubljani z dne 15. junij 1905 št. Pg I 132/5 razsodila:

4 Od pusta do velike noči se ljudje praviloma niso poročali, ker takrat velja velikonočni post.

1. Ta zakon se izreče ločenim od mize in postelje.
2. Frančiška B. je dolžna tožitelju Jožefu B. povrniti pravdne stroške: 123 K 9 Gh.«

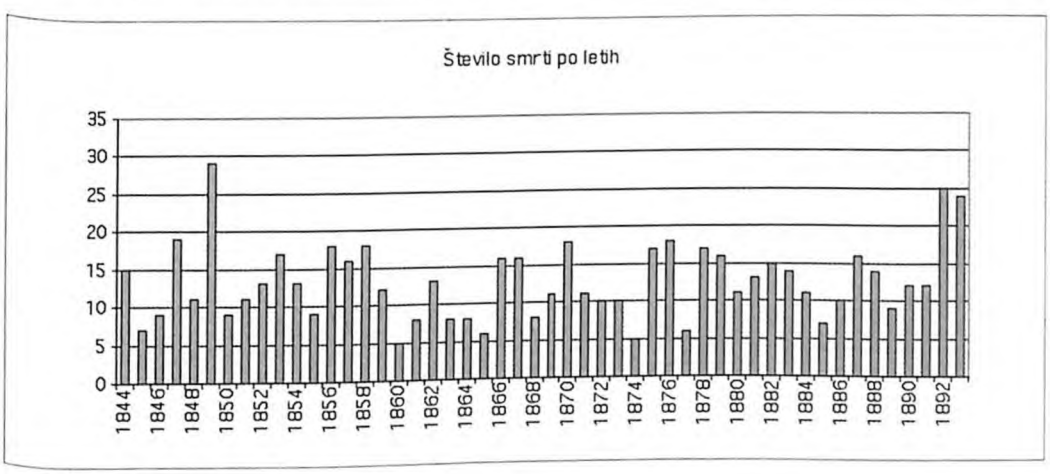
Opomba je vpisana pod leto 1863, ko sta se Frančiška in Jožef poročila, ločitev zakona pa se je zgodila leta 1905.

4. PREBIVALSTVO BESNIŠKE DOLINE SKOZI MATIČNE KNJIGE - KONEC ŽIVLJENJSKE POTI

Predstavljeni so podatki o številu smrti v Besnici od leta 1844 do 1893, o številu umrlih žensk in moških ter diferenciacija umrlih glede na starost.

Mrliška knjiga vsebuje naslednje rubrike:
- leto, mesec in dan smrti in pokopa,
- naslov umrlega,
- hišna številka,
- ime, priimek in stan umrlega,
- veroizpoved,
- spol,
- starost,
- vzrok smrti,
- ali je umrli dobil zakramente ali ne,
- podpis duhovnika.

Grafikon 12: Število smrti po letih (1844–1893)



Število vseh umrlih od leta 1844 do 1893 je 646. Največ smrti imamo leta 1849, ko imamo 29 smrti v enem letu. Veliko število smrti imamo tudi proti koncu 19. stol., in sicer leta 1892 in 1893. Leta 1892 imamo zabeleženih 25 smrti in leta 1893 jih je umrlo 24. Najmanj jih je umrlo leta 1860 in 1874, ko imamo za vsako leto zabeleženih po 5 smrti. Povprečno imamo v 49 letih 13 smrti na leto. Nihanje števila smrti je odvisno od različnih dejavnikov. Ti dejavniki so lahko vojne, naravne nesreče, epidemije različnih bolezni, slabe letine, razmere v gospodarstvu.

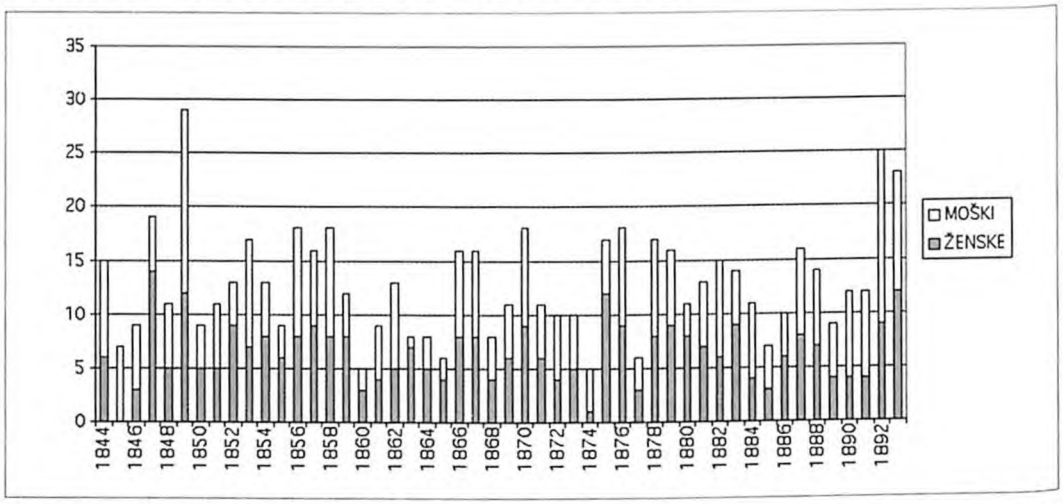
Leta 1857 zasledimo v matičnih knjigah vpisano: »Neimenovan moški, najden v Savi, utopitev. Datum pokopa 22. oktober 1857.« Drugih podatkov o njem v matični knjigi niso

vpisani. Iz tega lahko sklepamo, da utopljeni moški ni bil domačin. Kljub temu pa so ga pokopali v Besnici.

Nekatere starosti umrlih so pisane zelo natančno (npr. 15 minut, 3 dni, 1,5 dneva ...). Te natančne starosti so pisali predvsem pri dojenčkih. Povprečna starost umrlih moških je znašala 38,4 leta, umrlih žensk pa 44,3 leta.

Razmerje med umrlimi ženskami in moškimi nam kaže naslednji grafikon.

Grafikon 13: Število umrlih žensk in moških (1844–1893)



V 49 letih imamo zabeleženih 646 vseh smrti, od tega imamo 322 ali 49,8 % moških in 324 ali 50 % žensk. Vidimo, da imamo približno enako število umrlih moških in žensk. V omenjenem obdobju sta umrli dve ženski več. Največ žensk je umrlo leta 1847, ko je umrlo 14 žensk v enem letu. Leta 1845 ni umrla nobena ženska. Tega leta je umrlo 7 moških. Največ moških je umrlo leta 1849, ko je umrlo 17 moških. Najmanj pa jih je umrlo leta 1863, ko je umrl en moški.

V naslednji tabeli so prikazani podatki umrlih glede na starost.

Tabela 3: Ženske (umrle od leta 1844 do leta 1893)

STAROST	*ŠTEVILO UMRLIH ŽENSK*	*PROCENTI*
do 1 leta	32	9,9 %
1 – 5	41	12,7 %
6 – 10	14	4,3 %
11 – 20	7	2,2 %
21 – 30	17	5,2 %
31 – 40	10	3,1 %
41 – 50	20	6,2 %
51 – 60	36	11,1 %
61 – 70	73	22,5 %
71 – 80	63	19,4 %
81 – 90	11	3,4 %

Največ umrlih med ženskami je bilo otrok, starih do 10 let. Razdobje do 10 let sem razdelila na tri dele;

- do 1 leta starost je umrlo 32 otrok ženskega spola ali 9,9 %,
- od 1 do 5 leta starosti je umrlo 41 otrok ženskega spola ali 12,7 % in
- od 6 do 10 leta starosti je umrlo 14 otrok ženskega spola ali 4,3 %.

Skupno je torej v prvem desetletju starosti umrlo 87 otrok ženskega spola ali 26,9 %.

Na drugem mestu umrljivost med ženskami imamo starostno skupino od 61 do 70 let. V pol stoletja je v tej starosti umrlo 73 žensk ali 22,5 %.

In na tretjem mestu imamo starostno skupino od 71 do 80 let, umrlo je 63 žensk ali 19,4 %.

Najmanj žensk je umrlo med 11 in 20 letom starosti, in sicer je umrlo 7 žensk ali 2,2 %.

Tabela 4: Moški (umrli od leta 1844 do leta 1893)

STAROST	*ŠTEVILO UMRLIH MOŠKIH*	*PROCENT*
do 1 leta	67	20,8 %
1 – 5	49	15,2 %
6 – 10	12	3,7 %
11 – 20	8	2,5 %
21 – 30	8	2,5 %
31 – 40	9	2,8 %
41 – 50	12	3,7 %
51 – 60	29	9 %
61 – 70	52	16,1 %
71 – 80	54	16,8 %
81 – 90	22	6,8 %

Pri moških je ravno tako kot pri ženskah, največ umrlih v prvi starostni skupini do 10 let. Prvo starostno obdobje sem ravno tako razdelila na tri obdobja:

- do 1 leta starosti je umrlo največ otrok moškega spola, to je 67 ali 20,8 %,
- od 1 do 5 leta starosti je umrlo 49 otrok moškega spola ali 15,2 % in
- od 6 do 10 leta je umrlo 12 otrok moškega spola ali 3,7 %.

Skupno je torej v starostni skupini do 10 let umrlo 128 dečkov ali 39,8 %. Na drugem mestu imamo starostno skupino od 71 do 80 let, umrlo je 54 moških ali 16,8 %. Na tretjem mestu imamo starostno skupino od 61 do 70 let, umrlo je 52 moških ali 16,1 %.

Tako kot pri ženskah imamo tudi pri moških največ umrlih v starostni skupini do 10 let. Razlika je v številu umrlih. Pri ženskah imamo v starosti do 1 leta 32 umrlih, medtem ko je pri dečkih ta številka skoraj podvojena, in sicer 67. Tudi skupno število umrlih dečkov, v starosti do 10 let je veliko večje kot pri deklicah – dečki 128, deklice 87.

Tabela 5: Umrli moški in ženske

STAROST	*ŠTEVILO UMRLIH MOŠKIH IN ŽENSK*	*PROCENT*
do 1 leta	99	15,3 %
1 – 5	90	13,9 %
6 – 10	26	4 %
11 – 20	15	2,3 %
21 – 30	25	3,9 %
31 – 40	19	2,9 %
41 – 50	32	5 %
51 – 60	65	10 %
61 – 70	125	19,3 %
71 – 80	117	18 %
81 – 90	33	5,1 %

V zgornji tabeli pa so prikazani podatki vseh umrlih od leta 1844 do 1893. Kot je razvidno iz tabele, imamo tudi tukaj največ umrlih v starostni skupini do 10 let. Skupno je umrlo 215 otrok ali 33,3 %. Na drugem mestu je starostna skupina 61 do 70 let, imamo 125 smrti ali 19,3 %. In na tretjem mestu imamo starostno skupino od 71 do 80 let, ko imamo skupno 117 smrti ali 18 %. Daleč najvišji je odstotek umrlih otrok. Verjetno je vzrok temu, veliko bolezni med otoki. Predvsem v prvem letu starosti so otroci zelo občutljivi na določene bolezni, ki pri odraslih potekajo brez komplikacij npr. vročina.

Viri in literatura

Viri

NŠAL – Nadškofijski arhiv Ljubljana, Župnijski arhivi:
Rojstna matična knjiga Besnica 1856–1897.
Poročna matična knjiga Besnica 1860–1892.
Mrliška matična knjiga Besnica 1844–1893.

Literatura

Balkovec, Bojan: Paberki o rojstvih in porokah v župniji Preloka. Kronika, 51, 2003, str. 51–60.
Grebenc, Lojze: Besnica in njenih 700 let. Besnica: Župnijski urad Besnica, 1991.
Krajevni leksikon Slovenije, 1. knjiga. Zahodni del Slovenije. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1968.
Piškurić, Jelka: Prebivalstvo na Ižanskem skozi matične knjige. Kronika, 50, 2002, št. 1, str. 1–16.
Pokorn, Frančišek Serafin: Besnica pri Kranju. Prispevek k zgodovini župnij ljubljanske škofije. Ljubljana: Knezoškofijski ordinariat ljubljanski, 1909.

MIROSLAV STIPLOVŠEK

BANSKI SVET DRAVSKE BANOVINE 1930–1941, NASLEDNIK »DEŽELNEGA ZBORA IN OBLASTNIH SAMOUPRAV«

THE BANOVIAN COUNCIL OF DRAVA BANOVINA 1930–1941, THE SUCCESSOR OF THE »PROVINCIAL ASSEMBLY AND SELF-AUTHORITY«

Izvleček

Na Slovenskem so od uveljavitve deželne avtonomije leta 1861 do zloma habsburške monarhije delovali kot njeni nosilci deželni zbori, v prvi Jugoslaviji pa so z ustavo in zakoni dobili značaj predstavniških teles skupščini ljubljanske in mariborske oblasti (1927–1929) ter banski svet Dravske banovine (1930–1941). Ti organi so imeli nalogo, da z različnimi pristojnostmi sodelujejo pri izvajanju gospodarsko-socialnih in prosvetno-kulturnih dejavnosti, ki so jih osrednje centralistične oblasti prepustile največjim upravnim enotam deželam, oblastem in banovinam, pri svoji dejavnosti pa so si prizadevali uveljavljati parlamentarne metode.

Uspešno delovanje deželnega zbora Kranjske po letu 1908 je bilo za Slovensko ljudsko stranko pomembna izkušnja pri vodenju slovenskih oblastnih samouprav, ki ga je prevzela po volilni zmagi leta 1927. Po njeni zaslugi so samoupravni organi ljubljanske in mariborske oblasti razširili svoje pristojnosti in dosegli pomembne uspehe v prizadevanjih za razvoj Slovenije. Tudi imenovani banski svet je pod njenim vodstvom v drugi polovici tridesetih let v ugodnih gospodarskih razmerah in s privilegiji vladne stranke precej avtonomno izvajal pomembne naloge za napredek Slovenije v primerjavi s prvim obdobjem svojega delovanja, ko so ga vodili liberalci in je moral reševati zlasti socialne posledice gospodarske krize.

Ključne besede: deželni zbor, oblastna skupščina, banski svet, samouprava-avtonomija, Kranjska, ljubljanska oblast, mariborska oblast, Dravska banovina.

Abstract

From the enforcement of autonomy of the land of Slovenia in 1861 to the collapse of the Habsburg monarchy, there were provincial assemblies as the principles. In first Yugoslavia with the constitution and laws, the character of representative bodies also obtained the assemblies of Ljubljana and Maribor's authority (1927–1929) and the Banovian council of the Drava Banovina (1930–1941). These organs had the role to participate with various jurisdictions in executing economic – social and secular - cultural activities, which the central centralistic authorities gave to the largest administrative units of the land, authorities and banovinas. The organs also endeavoured to enforce parliamental methods in their actions.

The successful operation of the provincial assembly of Carniola after 1908 was an important experience for the Slovenian People's Party in running Slovenian local self-governments, which it took over after an electoral win in 1927. Thanks to it, the self-governmental organs of Ljubljana and Maribor spread their activities and achieved important breakthroughs in the strive for the development of Slovenia. Even the so-called Banovian council under its leadership in the second half of the thirties, during favourable economic conditions and with the privileges of the leading party, rather autonomously carried out important assignments for the progress of Slovenia in comparison to the first period of its action, led by the liberals and when the council had to deal with the social consequences of the economic crisis.

Keywords: provincial council, assembly, Banovian council, self-government autonomy, Carniola, Ljubljana's authorities, Maribor's authorities, Drava Banovina.

BANSKI SVET DRAVSKE BANOVINE 1930–1941, NASLEDNIK »DEŽELNEGA ZBORA IN OBLASTNIH SAMOUPRAV«[1]

Za državno ureditev Avstrije oziroma Avstro-Ogrske od šestdesetih let 19. stoletja in prvo jugoslovansko državo med vojnama je pomembna značilnost, da je bila ob osrednjenju temeljnih zakonodajnih in izvršilnih pristojnosti v centralnih oblastnih organih z ustavami in zakoni uveljavljena tudi večja ali manjša avtonomija oziroma samouprava za izvajanje nekaterih pomembnih pokrajinskih – deželnih, okrajnih in občinskih gospodarsko-socialnih in prosvetno-kulturnih zadev. Kompetenčni prenos od države na nižje upravne enote je bil na eni strani posledica spoznanja države, da njihovo centralistično upravljanje ni učinkovito, ter na drugi strani rezultat prizadevanj avtonomističnih političnih subjektov, da bi prek samouprav uspešneje pospeševali razvoj dejavnosti, pomembnih za prebivalstvo posameznih narodnih - zgodovinskih pokrajin ali ožjih upravnih enot.

Za njihovo izvajanje so bili ustanovljeni posebni, izvoljeni ali imenovani, avtonomni – samoupravni organi, ki pa so imeli v razmerah centralistične ureditve omejene pristojnosti. Osrednje oblasti so opravljale nad njimi nadzorne funkcije ter obdržale zlasti pravico do potrjevanja njihovih najpomembnejših finančnih in pravnih odločitev z utemeljitvijo, da skrbijo za njihovo skladnost z državnimi interesi. Tako se je v avstrijski in prvi jugoslovanski državi centralizem kazal tudi pri izvajanju samoupravnih nalog, kar je povzročilo odpor avtonomističnih političnih strank in organizacij, ki so v slovenskem političnem življenju prevladovale. Te so si v svojih programih in dejavnostih prizadevale, da bi Slovenci v čim večji meri lahko sami odločali o svojem političnem, gospodarskem, socialnem, kulturnem in prosvetnem razvoju prek izvoljenih parlamentarnih – predstavniških in izvršilnih organov s širokimi pristojnostmi. Ta pričakovanja in hotenja za udejanjenje življenjskih narodnih interesov so bila temeljna za prehod Slovencev iz avstrijskega v jugoslovanski državni okvir. Toda v prvi Jugoslaviji avtonomistično-federalistična prizadevanja niso bila uspešna oziroma so bila delno udejanjena le občasno. Ker nato tudi v drugi Jugoslaviji ni bilo mogoče uveljaviti slovenskih narodnih ciljev, se je bivanje Slovencev v jugoslovanskem državnem okviru po referendumski odločitvi z absolutno večino končalo leta 1991 z ustanovitvijo samostojne Republike Slovenije.

Avtonomistične izkušnje Slovenske ljudske stranke v deželnem zboru Kranjske, pomembna programska usmeritev pri njenem prevzemu vodenja slovenskih oblastnih samouprav leta 1927

Konec leta 1926 je Slovenska ljudska stranka (SLS) v kampanji za volitve poslancev ljubljanske in mariborske oblastne skupščine izdala brošuro Na novo delo za avtonomijo Slovenije, v kateri je uvodoma poudarila, da začenja novo obdobje avtonomističnih prizadevanj prek oblastnih samouprav na temelju izkušenj in dosežkov svojega vodenja kranjskega deželnega zbora v zadnjem obdobju njegovega delovanja pred prvo svetovno vojno po volitvah leta 1908.

Deželna avtonomija, uvedena v Avstriji po oživitvi ustavnega življenja s cesarskim februarskim patentom leta 1861, je bila »kompromis med srednjeveško tradicijo in

1 Na zasedanju banskega sveta Dravske banovine leta 1939 je ban dr. Marko Natlačen za svoj petdesetčlanski posvetovalni organ poudaril, da deluje »kot predstavnik slovenskega ljudstva, kot naslednik nekdanjega deželnega zbora (Kranjske op.p.) in oblastnih samouprav (skupščin in odborov ljubljanske in mariborske oblasti 1927–1929 op.p.).« Arhiv Republike Slovenije, fond banskega sveta Dravske banovine št. 77 - navajam AS 77, fasc. 13, Stenografski zapisnik 6. seje X. rednega zasedanja banskega sveta – BS 18. 2. 1939.

modernim parlamentarizmom, med centralistično in federativno ureditvijo« (Vasilij Melik). Z njim je bila uveljavljena oblastna dvotirnost v deželah, katere so v imenu dunajske vlade upravljali državni organi, deželni namestniki oziroma predsedniki z deželnimi vladami, najvišji organi deželne avtonomije pa so postali deželni zbori, ki so volili kot svoje izvršilne organe deželne odbore. Deželne avtonomne organe je vodil deželni glavar, ki ga je imenoval cesar iz vrst deželnozborskih poslancev.

Avtonomne pristojnosti dežel so podrobno določale deželne ustave z volilnimi redi, ki so bile priloga februarskemu patentu. Deželni zbori in njihovi organi so skrbeli za gospodarski razvoj, zlati kmetijskih panog, upravljanje deželnega premoženja, gradnjo in vzdrževanje deželnih cest in hidrotehničnih naprav, za delovanje zdravstvenih, socialnih, šolskih in kulturnih ustanov, sodelovali pa so tudi pri nekaterih vojaških zadevah glede preskrbe in nastanitve vojske. Pomembna pristojnost deželnih zborov je bila pravica sprejemati deželne zakone po lastni pobudi ali po vladnem predlogu, glede nekaterih občinskih, šolskih, verskih in vojaških zadev pa tudi izvršilne odredbe k državnim zakonom. Deželni samoupravni organi so imeli tudi nadzorne pristojnosti nad občinami. Za opravljanje svojih nalog so deželni zbori na predlog deželnih odborov sprejemali letne proračune izdatkov ter določali davčne in druge vire dohodkov. Osrednje zakonodajne in izvršilne oblasti pa so imele v skladu z izvajanjem poglavitnih pristojnosti v državi pravico omejevati gmotno osnovo za avtonomne dejavnosti, s tem, da so morali dobiti deželni avtonomni organi vladno odobritev za vsako nad desetodstotno doklado na državni davek in za odtujitev deželnega premoženja, vsak državni zakon pa je moral dobiti monarhovo in dejansko tudi vladno predhodno potrditev. Predstavniki državnih oblasti so imeli pravico sodelovati tudi na sejah deželnih zborov, ki so jim morali pošiljati tudi stenografske in uradne zapisnike svojih sej. V slovenskih deželah so bili deželni namestniki in predsedniki kot predstavniki osrednje vlade do zloma habsburške monarhije večinoma Nemci. Kljub tem centralističnim omejitvam pa so bile avtonomne pristojnosti deželnih organov precejšnje in preko njih je bilo mogoče uspešno skrbeti za razvoj posameznih dežel.[2]

Toda za Slovence so bili rezultati delovanja deželnih zborov različni, kajti za »prav znatno« deželno avtonomijo je Avstrija določila preživele dežele iz fevdalnih časov, ki so bile pretežno narodnostno mešane. Le deželni zbori, ki niso bili obremenjeni z narodnostnimi spopadi, pa so lahko opravljali »resno pozitivno delo«. Takšen je bil za Slovence le deželni zbor Kranjske, kjer so bili skoraj celotno obdobje njegovega delovanja deželni glavarji Slovenci, medtem ko v štajerskem deželnem zboru v Gradcu skromno slovensko zastopstvo ni moglo uspešno delovati v spopadih z nemško večino.[3]

Za uspešno udejanjenje slovenskih narodnih interesov pa je bila bistvena sestava deželnih zborov, ki je temeljila na interesnem zastopstvu in spominjala na fevdalno tradicijo. Nedemokratičnost avstrijske monarhije se je kazala tudi v volilnem sistemu za deželne zbore. Ta je omejeval volilno pravico z davčnim cenzusom, privilegiranje bogatejših slojev in neenakost pa sta se posebej uveljavljala prek treh volilnih razredov oziroma veleposestniške, mestne in kmečke kurije. Kot virilisti so bili člani deželnih zborov tudi škofje in rektorji univerz. V slovenskih deželah je ta volilni sistem pomenil favoriziranje gospodarsko močnejših Nemcev in Italijanov. Tudi na Kranjskem je šele z volilno reformo leta 1908, ko je bil uveden še splošni volilni razred z volilno pravico vseh nad 24 let starih moških, končno slovenska večina v deželnem zboru presegla tri četrtine poslancev. Do tedaj pa so imeli Slovenci v njem, z dvema krajšima obdobjema nemške prevlade, le

2 Deželna ustava in postava za volitve v deželni zbor vojvodstva Kranjskega. Leto 1861; Vasilij Melik, Deželna avtonomija. V: Enciklopedija Slovenije 2, str. 249; Peter Vodopivec, Od Pohlinove slovnice, str. 73; Miroslav Stiplovšek, Slovenski parlamentarizem, str. 56–57.

3 Slovenec, št. 274, 30. 11. 1926.

skromno večino, vedno manjšo od deleža slovenskega prebivalstva na Kranjskem. Po deželnozborskih volitvah leta 1908 je imela SLS 26 poslancev, opozicijskih slovenskih in nemških liberalcev pa je bilo v deželnem zboru 23.[4]

Z absolutno volilno zmago SLS se začenja tudi najuspešnejše obdobje za udejanjenje deželne avtonomije na Kranjskem. Tedaj je deželni zbor ustvaril Slovencem »silne gospodarske in kulturne vrednote«, ki so jih morali priznati tudi liberalni nasprotniki, ter postal branik slovenskih narodnostnih pravic v avstrijski državi. V omenjeni predvolilni brošuri je SLS svoje dosežke v petih letih po prevzemu oblasti do začetka prve svetovne vojne dokumentirala tudi s konkretnimi podatki. V času njenega gospodarjenja v deželnih samoupravnih organih je bilo sprejetih 55 zakonov za pospeševanje kmetijskih panog in preko tisoč sklepov v raznih zadevah »za povzdigo gospodarskega življenja v deželi.« Od leta 1908 do leta 1914 je bil deželni proračun več kot podvojen in je tedaj, preračunano v dinarsko vrednost, obsegal okoli 60 milijonov. Iz zadnjega deželnega proračuna, ki ga je pred začetkom prve svetovne vojne sprejel deželni zbor, med vojno nato ni deloval, je bilo največ sredstev namenjenih za osnovne in strokovne šole, deželno gledališče in muzej, bolnišnice, socialne ustanove in dejavnosti ter naložbe v gospodarstvo. Samo pospeševanju razvoja kmetijstva je bilo namenjenih 5 milijonov kron, nekaj manj sredstev pa še za cestna in hidrotehnična dela. Deželni zbor in deželni odbor pa sta uspela za naložbe na Kranjskem pridobiti tudi precejšnja državna sredstva. Za gospodarski napredek Kranjske sta bili velikega pomena ustanovitvi deželne banke (1909) in podjetja deželne elektrarne (1913), za slovenski kulturni in znanstveni razvoj pa tudi oblikovanje vseučiliškega sklada (1898).[5] Po volitvah leta 1909 je katoliška Slovenska kmečka zveza z 12 poslanci z odločnim obstrukcijskim bojem v štajerskem deželnem zboru v Gradcu z zahtevo za samoupravo slovenske Štajerske končno leta 1913 dosegla nekatere pomembne uspehe, toda njihov večji učinek je preprečil začetek vojne.[6] Slovenski katoliški politični tabor je že v habsburški monarhiji imel bogate izkušnje pri uveljavljanju avtonomnih pristojnosti, za katere je pričakoval in načrtoval, da jih bo še v večji meri dosegel v jugoslovanski državi.

Po prevratu 29. oktobra 1918 je lahko svoje avtonomistične izkušnje in hotenja za čim večjo samostojnost Slovenije pri urejanju temeljnih zadev njenega razvoja uveljavljal prek Narodne vlade SHS oziroma za Slovenijo v Ljubljani, v kateri je imela SLS oziroma Vseslovenska ljudska stranka največ resorjev in predsednika, koalicijski partnerici pa sta bili še liberalna Jugoslovanska demokratska stranka (JDS) in Jugoslovanska socialnodemokratska stranka (JSDS). Narodna vlada se je uveljavila kot najvišji organ izvršilne in zakonodajne oblasti v jugoslovanski Sloveniji, ki je imela v novoustanovljeni Državi Slovencev, Hrvatov in Srbov federativni položaj. Prek 12 resornih poverjeništev je opravljala vse dotedanje upravne in samoupravne ter nove pristojnosti, celo na obrambnem in deloma tudi na zunanjepolitičnem področju. Priprave na oblikovanje slovenskega parlamenta je prekinila združitev Države SHS s Kraljevino Srbijo 1. decembra 1918 v Kraljevino Srbov, Hrvatov in Slovencev. Kmalu po oblikovanju osrednje vlade v Beogradu je morala slovenska Narodna vlada odstopiti, njena naslednica pa je februarja 1919 postala Deželna vlada za Slovenijo, ki je imela šele po posredovanju zlasti SLS šest poverjeništev, dve več kot

4 Vasilij Melik, Deželni zbor. V: Enciklopedija Slovenije 2, str. 252–254 in Volitve na Slovenskem 1861–1918; Janez Cvirn, Deželnozborska volilna reforma na Kranjskem. V: Slovenska kronika XX. stoletja 1900–1941, str. 85.

5 Na novo delo za avtonomijo Slovenije, str. 3–5; Slovenec, št. 286, 16. 12. do št. 289, 19. 12. 1926; Jelka Melik, Kranjske deželne finance. V: Kronika 1973, str. 161–165; o delovanju deželnega zbora Kranjske so temeljni vir tiskani stenografski zapiski njegovih sej (Obravnave deželnega zbora kranjskega v Ljubljani od leta 1861 dalje).

6 Slovenec, št. 291, 22. 12. 1926; Branko Goropevšek, Obstrukcija v štajerskem deželnem zboru. V: Slovenska kronika XX. stoletja, str. 103.

v drugih pokrajinah. Oblikovanju Kraljevine SHS je sledil proces centralizacije oziroma zmanjševanja avtonomnih pristojnosti zgodovinskih pokrajin. Po zaslugi SLS je Deželna vlada za Slovenijo do konca leta 1920, s krajšo prekinitvijo na prelomu 1919/20, ko so jo vodili liberalci, uspela v kompetenčnih spopadih z ministri osrednje vlade ohraniti delno avtonomijo pri urejanju nekaterih gospodarsko-socialnih in prosvetno-kulturnih zadev v Sloveniji, številne pristojnosti pa so prevzeli uradi centralne vlade v Ljubljani. Pod liberalnim vodstvom je v prvi polovici leta 1921 tudi Deželna vlada dejansko delovala le kot ekspozitura beograjske vlade.[7]

Po volitvah v Ustavodajno skupščino novembra 1920 so politične stranke oblikovale svoje centralistične, avtonomistične in federativne ustavne načrte. Vlada, sestavljena iz radikalcev in demokratov, v njej sta bili iz Slovenije iz liberalnega tabora JDS in Samostojna kmetijska stranka (SKS), je izdelala ustavni načrt, ki je temeljil na monarhiji, državnem centralizmu in narodnem unitarizmu. SLS oziroma poslanski Jugoslovanski klub je februarja 1921 z utemeljitvijo, da ustavni načrt vladne večine ne ustreza demokraciji in enakopravnosti, oblikoval avtonomistični državnopravni program. V njem so bile temeljne zahteve, da je Slovenija s Prekmurjem ena od šestih pokrajin v državi z zakonodajno pokrajinsko skupščino in pokrajinsko vlado za 12 samoupravnih področij. Podrobna opredelitev pristojnosti med najvišjimi državnimi in pokrajinskimi oblastnimi telesi kaže neko srednjo pot med federalizmom in centralizmom oziroma prizadevanja SLS za ozemeljsko celovitost in precejšnjo samostojnost Slovenije. Ta državnopravni program je dobil pomembno podporo z avtonomistično izjavo kulturnih in znanstvenih delavcev iz vseh treh idejnopolitičnih taborov. V Ustavodajni skupščini so poslanci vladnih strank vse predloge SLS zavrnili, Vidovdanska ustava pa je bila 28. junija 1921 sprejeta le s skromno večino, proti volji večine slovenskih poslancev.[8]

Po ustavi je bila v unitaristični Kraljevini SHS s tremi priznanimi plemeni vsa oblast osredinjena v monarhu, Narodni skupščini in osrednji vladi, edina omilitev centralizma pa je bila uvedba samouprav za nove največje upravne enote – oblasti. Te so smele imeti največ 800.000 prebivalcev, njihovo oblikovanje pa naj bi se izvedlo po »prirodnih, socialnih in ekonomskih« razmerah, kar je za jugoslovansko Slovenijo s 1,060.000 prebivalcev pomenilo njeno razbitje. Na čelu oblasti so bili kot politični predstavniki osrednje vlade veliki župani. Ustava je določala samoupravne pristojnosti tudi za občine in okraje, opredelila pa jih je le za oblastne samouprave, ki so imele naslednje naloge: urejanje oblastnih financ in upravljanje oblastne imovine, skrb za javna dela, za pospeševanje agrarnih in drugih gospodarskih panog, zdravstva in socialnega skrbstva, sodelovanje pri pospeševanju kulturno-prosvetnih dejavnosti, posebej strokovnega izobraževanja, ter ustanavljanje denarnih in zavarovalnih zavodov. Temeljni organi oblastnih samouprav so bile izvoljene oblastne skupščine kot najvišja telesa in od nje izvoljeni oblastni odbori z izvršilnimi pristojnostmi. Ustava pa je določala velike nadzorne in omejevalne pravice državnih organov nad delovanjem oblastnih samouprav. Tako so uredbe, ki so jih sprejele oblastne skupščine, veljale le po razglasitvi velikega župana. Ta je imel pravico zadržati vse sklepe oblastnih samoupravnih organov, če je presodil, da niso v skladu z ustavnimi in zakonskimi določili, končna odločitev pa je bila pristojnost vrhovnega upravnega sodišča v Beogradu. Vlada je obdržala tudi popoln nadzor nad oblastnim gospodarstvom. S pravico ministra za finance za potrjevanje oblastnih proračunov, sprejetih v oblastnih skupščinah, in nadzorom vrhovnega računskega sodišča v Beogradu nad porabo sredstev,

7 Jurij Perovšek, »V zaželjeni deželi«, str. 19–21; Bojan Balkovec, Prva slovenska vlada; Stiplovšek, Slovenski parlamentarizem, str. 15–36.

8 Jurij Perovšek, Programi političnih strank, dok. št. 18, str. 77–80; Stiplovšek, Slovenski parlamentarizem, str. 36–40.

je imela osrednja vlada odločilno besedo pri določanju gmotne osnove za izvajanje samoupravnih dejavnosti. Z ustavo uzakonjen »skrajno domišljeni centralistični državni sistem« na unitarističnem nacionalnem temelju je v slovenskem političnem življenju okrepil stranke in gibanja, ki so si prizadevale za ohranitev slovenske narodne individualnosti v avtonomno ali federativno urejeni jugoslovanski državi.[9]

Poslanci SLS oziroma Jugoslovanskega kluba so v razpravi o izvršilni zakonodaji k ustavi v Narodni skupščini v začetku leta 1922 odločno zahtevali ohranitev slovenske ozemeljske celovitosti in povečanje samoupravnih pristojnosti največjih upravnih enot po zgledu široke angleške samouprave. Avtonomistične težnje so utemeljevali tudi s stanjem po ustanovitvi jugoslovanske države in tedanjimi vladarjevimi obljubami. V razpravi pa so poudarjali, da so imeli nekdanji deželni zbori v primerjavi z oblastnimi samoupravami večje pristojnosti, zlasti pri izvajanju nalog v šolstvu in kulturi, bistvena razlika pa je bila na zakonodajnem področju. Deželni zbori so imeli pravico sprejemati deželne zakone, oblastne skupščine pa so lahko odločale le o izvršilnih uredbah k državnim zakonom. Tudi nadzor države nad oblastnimi samoupravami je večji, kot je bil v Avstriji nad deželnim avtonomijami. Toda vse utemeljitve nujne večje decentralizacije je vladna večina odklonila ter sprejela svoj predlog zakonov o oblastni samoupravi in obči upravi v oblasteh, vlada pa je s svojo uredbo, ker v Narodni skupščini ni imela dovolj podpore, izvedla tudi parcelacijo države oziroma razbitje nacionalnih in zgodovinskih enot na 33 oblasti, Slovenije na ljubljansko in mariborsko oblast.[10] S tako zakonodajo, ki se je nato postopoma uveljavljala več kot pet let, je »nastala podobna oblika ozemeljske uprave, kot je nekdaj bila v deželah, pri čemer je imel veliki župan podobno vlogo kot nekdanja deželna vlada, skupščina pa je spominjala po svojih pristojnostih na deželni zbor,«[11] skratka uveljavljen je bil podoben dvotirni oblastni sistem kot v nekdanji habsburški monarhiji.

Toda tudi tako skromna omilitev centralizma, kot so jo predstavljale oblastne samouprave, je morala na eni strani zaradi odpora centralističnih sil in na drugi strani zaradi nezadovoljstva avtonomističnih strank z odklonitvijo vseh njihovih predlogov za večje avtonomne pristojnosti, na svoje udejanjenje čakati do začetka leta 1927 po spremembi političnih razmer. Jeseni 1926 je SLS prekinila svojo odločno opozicijsko politiko in se odločila, da si bo kot vladna stranka prizadevala čim bolj povečati pristojnosti oblastnih samouprav, da bosta lahko uspešno delovali za napredek Slovenije. Na januarskih volitvah leta 1927 je dosegla s svojim avtonomističnim programom absolutno zmago, ki je znašala v ljubljanski oblastni skupščini nad tri četrtine, v mariborski oblastni skupščini pa skoraj 70 %. Ta razlika v absolutni večini je bila predvsem posledica dejstva, da je bilo mariborski oblasti z vladno uredbo priključeno tudi hrvaško Medjimurje, kjer so volili deset poslancev, ljubljanski oblasti pa je bil pripojen le hrvaški okraj Kastav z enim poslanskim mandatom. V ljubljanski oblastni skupščini, ki je štela 53 poslancev, jih je imela opozicija le 12 iz petih političnih strank, največ iz liberalnega političnega tabora oziroma iz Samostojne demokratske stranke (SDS) in Samostojne kmetijske stranke (SKS), svojega poslanca pa so imeli tudi socialisti. V mariborski oblastni skupščini s 64 poslanci pa jih je imela opozicija 22 iz petih političnih strank, največ iz SDS in Hrvaške seljačke stranke (HSS), tri poslance pa so imeli tudi socialisti.[12]

9 Uradni list (cit. UL) deželne vlade za Slovenijo št. 87, 27. 7. 1921; Perovšek, »V zaželjeni deželi«, str. 137–144.

10 UL pokrajinske uprave za Slovenijo, št. 49, 15. 5. 1922; Stiplovšek, Slovenski parlamentarizem, str. 42–56.

11 Sergij Vilfan, Pravna zgodovina Slovencev, str. 471.

12 Slovenec, št. 18 a, 24. 1. 1927, Triumf Slovenske ljudske stranke; Stiplovšek, Slovenski parlamentarizem, str. 106–113.

Ob taki pluralni strankarski sestavi so v obeh oblastnih skupščinah sicer prišle do izraza različne programske težnje, toda ob skromni moči opozicije jih je lahko v polni meri uveljavljala le SLS, kar sta pokazali tudi njuni otvoritveni seji 23. februarja 1927. Na njih so poslanci SLS poleg obeh predsednikov, v Ljubljani dr. Marka Natlačena in v Mariboru dr. Josipa Leskovarja, izvolili v skupščinski predsedstvi in oblastna odbora le člane iz svojih vrst. Ob prevzemu funkcije je Natlačen posebej poudaril, da se ljubljanska oblastna skupščina upravičeno smatra »za naravno in pravno naslednico« kranjskega deželnega zbora. Ob tem je opozoril tudi na bistveno razliko pri njuni sestavi, ki je posledica načina izvolitve njunih poslancev, leta 1927 s splošno in enako volilno pravico, v Avstriji pa so volitve temeljile na stanovskih privilegijih.[13] Mariborska oblastna skupščina se na takšno tradicijo kot ljubljanska pri udejanjanju samoupravnih pristojnosti zaradi skromne vloge slovenskega zastopstva v štajerskem deželnem zboru v Gradcu ni mogla opreti. V obeh oblastnih skupščinah so poslanci SLS poudarili, da oblastne samouprave v sedanji ne ustrezajo strankinemu državnopravnemu programu iz leta 1923 o združeni Sloveniji s široko zakonodajno avtonomijo.[14] Sedanje samouprave zato pomenijo le izhodišče za izbojevanje tega cilja. Njune omejene pristojnosti pa bodo v čim večji meri izrabili za izboljšanje sedanjih slabih razmer na Slovenskem. Tudi vse opozicijske stranke v obeh skupščinah so izrazile pripravljenost za konstruktivno sodelovanje v teh prizadevanjih, opredelile pa so se tudi za njuno skupno reševanje vseh zadev, pomembnih za celotno jugoslovansko Slovenijo.[15]

SLS je svojo absolutno večino izrabila za sprejetje takega skupščinskega poslovnika, tudi po zgledu poslovnika kranjskega deželnega zbora, ki je omejil možnosti delovanja opozicije, z njima pa je uveljavila številne takšne parlamentarne metode dela, ki so bile značilne za osrednjo Narodno skupščino. SLS je imela tedaj v vladi kar štiri ministre in februarja 1927 je tudi dosegla, da sta bila za velika župana v ljubljanski in mariborski oblasti (dr. Fran Vodopivec in dr. Fran Schaubach) imenovana njena privrženca. To je bilo pomembno glede na zakonska določila, po katerih sta imela velika župana velike pristojnosti tudi v odnosu do oblastnih samoupravnih organov. Tako je SLS v začetku leta 1927 uveljavila svojo oblastno dominacijo v Sloveniji na področju uprave in samouprave, hkrati pa je postala tudi pomemben politični dejavnik v osrednji vladi v Beogradu.[16] Ta dejstva je SLS izrabila za postopno krepitev slovenskih oblastnih samouprav, ki sta kmalu postali najuspešnejši v državi, kar je pomenilo za Slovenijo delno uveljavitev njene avtonomije.

Pomembni dosežki ljubljanskih in mariborskih oblastnih samouprav v prizadevanjih za razvoj Slovenije in udejanjenje parlamentarizma

Ljubljanska in mariborska oblastna skupščina sta si s svojima izvršilnima odboroma od začetka delovanja prizadevali, da bi od države čimprej in v čim večji meri prevzeli samoupravne pristojnosti, da bi zagotovili za njihovo uspešno izvajanje ustrezna finančna sredstva in da bi vse temeljne probleme Slovenije reševali usklajeno, s čimer bi presegli

13 Odprava stanovskih volilnih privilegijev je imela za posledico tudi konec nekdanje velike nemške politične moči. V ljubljansko oblastno skupščino je bil izvoljen le en poslanec nemške Kočevske kmečke stranke, ki je v njej sodeloval s poslanci SLS, v mariborski oblastni skupščini pa je Politično in gospodarsko društvo Nemcev v Sloveniji šele po odstopu poslanca Narodne radikalne stranke dobilo svojega predstavnika (Stiplovšek, Slovenski parlamentarizem, seznam poslancev skupščin ljubljanske in mariborske oblasti, str. 475–478).

14 Perovšek, Programi političnih strank, dok. št. 20, str. 82–86.

15 Arhiv Republike Slovenije, fond ljubljanskega oblastnega odbora št. 92 (cit. AS 92), fasc. 35, Stenografski zapisnik 1. seje ljubljanske oblastne skupščine 23. 2. 1927 in fond mariborskega oblastnega odbora št. 93, fasc. 11, Stenografski zapisnik 1. seje mariborske oblastne skupščine 23. 2. 1927.

16 Stiplovšek, Slovenski parlamentarizem, str. 141–152.

njeno razbitje na dve oblasti, ter da bi pri sprejemanju proračunov in uredb uveljavili parlamentarne metode dela. Prvi uspeh so poslanci SLS dosegli aprila 1927, ko so v Finančnem zakonu k državnemu proračunu uspeli uveljaviti za uspešno delovanje slovenskih samouprav pomembna določila, da se nanju prenese precejšnje premoženje nekdanje Kranjske in Štajerske, da lahko njuni skupščini spreminjata tudi deželne zakone iz obdobja pred prvo svetovno vojno in da se vlada pooblasti za prenos zakonsko določenih samoupravnih dejavnosti z ustreznimi finančnimi sredstvi od državnega na samoupravno upravljanje, s čimer je bila »ustvarjena osnova in možnost za uspešno delovanje slovenskih oblastnih samouprav.«[17] Velika župana sta nato spomladi 1927 predala samoupravnim organom ljubljanske in mariborske oblasti nadzorne funkcije nad občinami, za gmotno okrepitev pa je bila pomembna izročitev deželnega premoženja.[18] Toda SLS je kmalu izpadla iz vlade in njena petmesečna odsotnost iz nje je imela hude negativne posledice za začetno obdobje delovanja slovenskih oblastnih samouprav, ker jima minister za finance ni potrdil proračunov za leto 1927 v predlagani višini in ju je občutno znižal.

Po blejskem sporazumu SLS z Narodno radikalno stranko in njeni novi absolutni zmagi na parlamentarnih volitvah je septembra 1927 spet postala vladna stranka, in to kontinuirano ostala štiri leta. Privilegije sodelovanja v vladi je SLS uspešno izrabila za udejanjenje oblastne samouprave v Sloveniji pod svojim absolutnim vodstvom. Že nekaj dni po vstopu v režimsko koalicijo je minister za zdravstvo slovenskima oblastnima samoupravama kot prvima v državi predal v upravljanje javne bolnišnice in terensko zdravstveno službo,[19] po novembrski vladni uredbi leta 1927 pa sta od ministrstev za gradnje, kmetijstvo, trgovino in industrijo ter socialno politiko prevzeli med vsemi oblastnimi samoupravami v državi največ zadev in ustanov.[20] Naslednji pomembni uspeh, ki je bil temelj za uspešno izvajanje samoupravnih pristojnosti, pa je bila ministrova potrditev visokih oblastnih proračunov za leto 1928, ki sta ju sprejeli ljubljanska in mariborska oblastna skupščina.[21] Po zagotovitvi realnih proračunskih sredstev sta slovenski oblastni skupščini prek Jugoslovanskega kluba in posebej ob podpori ministra za notranje zadeve Korošca dosegli še novo razširitev svojih uredbodajnih pristojnosti, pomembnih za organizacijsko in pravno ureditev prevzetih samoupravnih zadev. S Finančnim zakonom k državnemu proračunu za leto 1928/29 sta dobili še pravico, da spreminjata pomembne poprevratne zakonske akte Narodne in Deželne vlade za Slovenijo.[22] S tem in z že prejšnjo pravico za spreminjanje deželnih zakonov sta slovenski oblastni skupščini kot edini v državi dejansko dobili poleg uredbodajnih tudi nekatere zakonodajne pristojnosti.

Vzporedno s pridobivanjem novih pristojnosti pa sta obe slovenski oblastni samoupravi skrbeli tudi za usklajeno reševanje zadev vseslovenskega pomena. To nalogo pri premostitvi razdeljenosti Slovenije sta opravljali zlasti prek občasnih skupnih sej obeh oblastnih odborov in skupnega paritetnega desetčlanskega uredbodajnega odbora za spreminjanje deželne zakonodaje v obeh oblasteh ter usklajevanja drugih zadev za obravnavo v obeh skupščinah. Tako sta leta 1927 uspešno z enako resolucijo protestirali proti nameravani okrnitvi

17 UL ljubljanske in mariborske oblasti, št. 45, 26. 4. 1927; Marko Natlačen, Oblastne samouprave. V: Slovenci v desetletju, str. 341.

18 Ljubljanska samouprava je dobila več javnih zgradb v Ljubljani, Kranjske deželne elektrarne in nekaj posestev, za mariborsko oblastno samoupravo pa sta bili gospodarsko najpomembnejši pridobitvi zdravilišči Rogaška Slatina in Dobrna.

19 Stiplovšek, Slovenski parlamentarizem, str. 158–191.

20 UL ljubljanske in mariborske oblasti, št. 123, 13. 12. 1927; Stiplovšek, Slovenski parlamentarizem, str. 185–186 in 201–204.

21 Stiplovšek, Slovenski parlamentarizem, proračuna ljubljanske in mariborske oblastne samouprave za leto 1928, prilogi št. 8 in 9, str. 428–452.

22 UL ljubljanske in mariborske oblasti, št. 45, 26. 4. 1928.

ljubljanske univerze. Povezanost in usklajenost delovanja ljubljanskih in mariborskih samoupravnih organov se je kazala tudi v izdajanju skupnega uradnega lista in uradnega glasila Samouprava (1928–1929) za obe slovenski oblasti. Zaradi zaostrenih nacionalno-političnih razmer v državi pa niso uspela prizadevanja, da bi obe oblastni skupščini kot »nekaka skupščina Slovenije« sprejeli več uredb, ki bi z enakimi določili veljali za ljubljansko in mariborsko oblast, temveč sta to storili na ločenih sejah. Tako skupno zasedanje bi morala odobriti osrednja vlada, kar pa bi pomenilo prehudo izzivanje opozicijske Kmečko demokratske koalicije (KDK), oblikovane jeseni 1927 iz HSS, SDS in SKS. Režim je namreč zaviral delovanje oblastnih samouprav v šestih hrvaških oblasteh in je zato ob privilegijih slovenskih oblastnih samouprav hrvaški opozicijski tabor v Beogradu odločno protestiral. Poudaril je, da glede na pristojnosti obstajajo »de facto različni tipi oblastnih samouprav« v državi in da sta slovenski oblasti »na ta način postali nekaka država v državi.«[23]

V drugi polovici leta 1928 pa sta obe slovenski oblastni skupščini presegli svoje pristojnosti še s posegom v politično problematiko, ki so jo po ustavi in zakonodaji lahko obravnavali le poslanci v Narodni skupščini. Po streljanju režimskega poslanca na poslance KDK v njej, junija 1928, je tudi v mariborski in ljubljanski oblastni skupščini prišlo do ostrih verbalnih medstrankarskih spopadov, podobnih kot v osrednjem parlamentu. Opozicija je v obeh skupščinah predlagala resolucije z odločno obsodbo krvoprelitja v Beogradu. Ta njena prizadevanja pa so pomenila tudi napad na Korošca, ki je bil v času tragičnih dogodkov v parlamentu minister za notranje zadeve, v drugi polovici leta 1928 pa tudi predsednik osrednje vlade. Poslanci SLS so v obeh oblastnih skupščinah izrabili vse poslovniške možnosti za preprečitev sprejema opozicijskih protirežimskih predlogov. Poslanci KDK so zato v ljubljanski oblastni skupščini protestno izvajali tudi obstrukcijo, ravnanje poslancev SLS pa so označili za »ponižanje parlamenta na nivo diktature.«[24] Ti politični spopadi so negativno vplivali tudi na dotedanje plodno sodelovanje SLS in opozicije pri reševanju drugih perečih problemov Slovenije.

Pogiavitna naloga samoupravnih organov obeh oblasti je bila zagotovitev ustreznih finančnih sredstev za uspešno delovanje, vzporedno pa tudi novih pravnih temeljev za prevzete dejavnosti in ustanove. Za operativno izvajanje samoupravnih zadev so v Ljubljani in Mariboru ustanovili tudi posebne samoupravne urade z oddelki za posamezna delovna področja. Veliko aktivnost samoupravnih organov in uradov ilustrirata tudi bogata fonda ljubljanskega in mariborskega oblastnega odbora v Arhivu Republike Slovenije.[25] Oblastni skupščini sta od februarja 1927 do njune ukinitve s šestojanuarsko diktaturo leta 1929 obravnavali oblastne proračune, programe delovanja oblastnih samouprav ter številne pravne akte na 66 sejah, za katere sta pripravila predloge oba oblastna odbora, ki sta tudi skrbela za izvajanje vseh skupščinskih sklepov.[26]

Slovenski oblastni samoupravi sta po razširitvi pristojnosti v polni meri izvajali svoje dejavnosti leta 1928, kajti prvo leto sta imeli skupaj na voljo le okoli 33 milijonov din. Oblastni skupščini pa sta po obširni in temeljiti načelni in podrobni razpravi oblastnih proračunov za leto 1928 in 1929 finančna sredstva občutno povečali. Proračun ljubljanske oblastne samouprave za leto 1928 je znašal skoraj 56 milijonov din, za naslednje leto pa

23 AS 92, fasc. 3, kopija spomenice zagrebškega oblastnega odbora z dne 12. 12. 1927; Hrvatske novine, 13. 5. 1927 in Slovenec, št. 108, 14. 5. 1927.

24 Stiplovšek, Prizadevanja ljubljanske in mariborske oblastne skupščine. V: Zgodovinski časopis, 163–164.

25 Fond ljubljanskega oblastnega odbora št. 92 obsega 175 fasciklov, fond mariborskega oblastnega odbora št. 93 pa 203 fascikle.

26 O praviloma celodnevnih sejah ljubljanske in mariborske oblastne skupščine so ohranjeni uradni in stenografski zapisniki, ki obsegajo povprečno več kot sto strani. Oblastna odbora pa sta se za izvajanje svojih nalog sestajala tedensko in tudi o njunih sejah so ohranjeni vsi zapisniki. Skupaj obsegajo različni zapisniki sej oblastnih samoupravnih organov sedem fasciklov.

že okoli 69,5 milijona din, proračun mariborske samouprave pa se je povečal od okoli 39,5 milijona din na skoraj 63 milijonov din.[27] Poudarimo naj, da je bil glede na število prebivalcev ljubljanski oblastni proračun tudi najvišji med vsemi proračuni v državi. SLS pa tudi kot vladna stranka ni uspela dobiti zadostnih dotacij iz državnega proračuna za izvajanje prenesenih samoupravnih pristojnosti, in sta morali zato obe oblastni skupščini z dodatnim obdavčenjem slovenskih davkoplačevalcev pridobiti okoli tri četrtine proračunskih dohodkov. Toda pomembno je bilo že dejstvo, da je minister za finance za leto 1929 potrdil ljubljanski in mariborski oblastni proračun v taki višini, kot sta ju izglasovali oblastni skupščini, medtem ko npr. zagrebški oblastni skupščini, ki so jo vodili opozicijski poslanci KDK, proračuna ni potrdil. Še pomembnejše od potrditve pa je dejstvo, da so po ukinitvi samoupravnih organov s šestojanuarsko diktaturo ljubljanski in mariborski oblastni proračun tudi vse leto 1929 izvajali. Pozitivna posledica vstopa Korošca kot edinega strankinega voditelja v vlado generala Petra Živkovića po uvedbi diktature je bilo imenovanje dotedanjih vodilnih funkcionarjev obeh slovenskih oblastnih skupščin in odborov, Natlačena in Leskovarja, za komisarja oblastnih samouprav, ki sta nato prek samoupravnih uradov skrbela za neprekinjeno izvajanje vseh dejavnosti, za katere so bila določena sredstva v obeh proračunih.[28] Ob uspešnem reševanju finančne problematike za izvajanje samoupravnih dejavnosti pa sta leta 1928 obe slovenski oblastni skupščini sprejeli še 55 oblastnih uredb,[29] s katerimi sta uredili in prilagodili tudi pravne pogoje za samoupravne dejavnosti in oblastne zavode.

S tako visokimi proračunskimi in drugimi sredstvi sta obe oblastni skupščini, ki sta večino dejavnosti in ustanov prevzeli od države »v obupnem stanju«, uspeli njihov gmotni položaj že v kratkem času občutno izboljšati. Njuna prizadevanja so dala »vidne rezultate« in velike uspehe na vseh gospodarsko-socialnih in prosvetno-kulturnih področjih.[30] Slovenski oblastni samoupravi sta največje uspehe dosegli na gospodarskem področju, zlasti pri javnih (cestnih, hidrotehničnih, elektrifikacijskih) delih, pri pospeševanju razvoja agrarnih panog ter pri ureditvi delovanja bolnišnic in zdravstvene službe na terenu, v povezavi z reševanjem socialne problematike. Na področju prosvete sta dosegli velik uspeh pri organiziranju strokovnega kmetijskega in obrtnega šolstva ter pri izboljšanju materialnih možnosti za delovanje osnovnih in srednjih šol. Gmotno sta podpirali tudi kulturne ustanove in dejavnosti. Poskrbeli sta za povečanje sredstev za delovanje občinskih in okrajnih samouprav. Njun pomemben uspeh za izboljšanje finančnih razmer za samoupravne dejavnosti je bila tudi ustanovitev oblastnih denarnih zavodov v Mariboru in Ljubljani. SLS pa je svojo vodilno vlogo v oblastnih samoupravah izrabljala tudi za strankarske koristi, za privilegirano dotiranje svojih organizacij in nastavitve svojih privržencev v oblastnih službah, toda večina njunih dosežkov je koristila splošnemu napredku Slovenije. Kratkotrajno delovanje ljubljanske in mariborske oblastne samouprave, ki je bilo glede reševanja temeljnih slovenskih problemov usklajeno, je pokazalo, kako je mogoče po samoupravni oziroma avtonomistični poti uspešno reševati številne gospodarsko-socialne in prosvetno-kulturne zadeve v posameznih pokrajinah. Na drugi strani pa je razgalilo tudi vso škodljivost centralističnega urejanja. Obdobje delovanja obeh samouprav je pomembno tudi zaradi udejanjenja nekaterih vidikov slovenskega

27 Obe oblastni samoupravi sta imeli tudi nekaj zunajproračunskih dohodkov, zlasti od nekaterih podjetij in tako sta leta 1928 razpolagali z okoli 113,5 milijonov din, leta 1929 pa že s skoraj 149 milijonov din (Vladimir Murko, Državne in samoupravne finance. V: Spominski zbornik Slovenije, str. 480).

28 Stiplovšek, Slovenski parlamentarizem, str. 303–315.

29 Vse uredbe, ki sta jih sprejeli ljubljanska in mariborska oblastna skupščina, ter pravni akti obeh oblastnih odborov, so objavljeni v uradnem listu Samouprava 1928–1929.

30 Slovenec, št. 262, 16. 11. 1929 je svoj obsežen članek o dosežkih slovenskih oblastnih samouprav podnaslovil: »Veliki uspehi slovenskih oblasti na vseh poljih«.

parlamentarizma in avtonomije, njuni dosežki pa so bili dragocen temelj za nova prizadevanja za razvoj Slovenije oziroma Dravske banovine v tridesetih letih prek banske uprave in banskega sveta.[31]

Pristojnosti in sestava banskega sveta Dravske banovine 1930–1941

Jeseni 1929 je kralj Aleksander z zakonom o preimenovanju države v Kraljevino Jugoslavijo in oblikovanju banovin kot novih največjih upravnih enot namesto dotedanjih oblasti[32] ter z uvedbo kraljevskih banskih uprav na čelu z bani, ki so kot politični predstavniki osrednje vlade poleg vodenja obče uprave dobili tudi vse pristojnosti ukinjenih oblastnih samouprav,[33] postavil še nove temelje za udejanjenje skrajnega narodnega unitarizma in državnega centralizma svojega diktatorskega šestojanuarskega režima, hkrati pa je takšno teritorialno - upravno preosnovanje tudi prelomnica v državni ureditvi, ki se je nato ohranila vse do razpada prve Jugoslavije. Razdelitev države na devet banovin in mesto Beograd po gospodarskih, geografskih in prometnih kriterijih ter njihovo poimenovanje po rekah, razen Primorske banovine, je pomenilo tudi novo razbitje nacionalnih in zgodovinskih enot, pri čemer je bila izjema le Dravska banovina. Ta pa se je, spočetka brez Bele krajine, ki je prešla v sestavo Savske banovine, »z jugoslovansko Slovenijo ujemala le dejansko, pravno pa je s svojim nazivom skušala zanikati ali vsaj zabrisati njen obstoj.«[34]

Združitev ljubljanske in mariborske oblasti v eno upravno enoto je posebej pozdravilo glasilo s šestojanuarsko diktaturo prepovedane SLS Slovenec, ki je nato avgusta 1931 izrazilo navdušenje, da je bila tudi Bela krajina vključena v Dravsko banovino. Njeno oblikovanje v skladu z narodnostnimi mejami naj bi bila nagrada Koroščcu za sodelovanje v vladi šestojanuarskega režima. Slovenec je pozdravil tudi decentralizacijo številnih pristojnosti na bana in urade banske uprave, toda hkrati izrazil pričakovanje, da bodo v bodočnosti spet udejanjene samouprave. To možnost je nakazovalo zakonsko določilo o ustanovitvi banskih svetov kot posvetovalnih organov bana pri oblikovanju banovinskih proračunov za gospodarsko-socialne in prosvetno-kulturne dejavnosti in ustanove, ki so jih dotlej izvajali oziroma upravljali oblastni samoupravni organi. Liberalni tabor je zlasti prek Jutra navdušeno pozdravil tako uveljavitev integralnega jugoslovanstva v nazivu države kot tudi kriterije za oblikovanje banovin. Ukinitev oblastnih samoupravnih uradov in združitev izvajanja vseh zadev obče uprave in dotedanje samouprave v banski upravi oziroma odprava dvotirnega sistema bo po Jutrovi oceni pomenila upravno racionalizacijo in poenotenje, v oblikovanju banskega sveta pa je videl njeno neposredno povezavo z »narodom«.

Kralj Aleksander je za prvega bana Dravske banovine imenoval univ. prof. inž. Dušana Serneca, privrženca nekdanje SLS, za njegovega pomočnika pa dr. Otmarja Pirkmajerja iz bivše SDS, ki sta prevzela posle novembra 1929 in oblikovala bansko upravo z osmimi oddelki za posamezna delovna področja. Nova enotna uprava je dobila nalogo, da čuva državne in lokalne oziroma banovinske interese. Za uspešno izvajanje nalog ukinjenih oblastnih samouprav je bila pomembna tudi vključitev večine uradništva njunih uradov v bansko upravo. Komisarja ljubljanske in mariborske oblastne samouprave sta ob predaji poslov poudarila zlasti njune pomembne dosežke, ki so pomemben temelj tudi za uspešno delovanje bana in njegove banske uprave na področju t.i. banovinskega gospodarstva oziroma

31 Stiplovšek, Slovenski parlamentarizem, str. 325–331 ter Prizadevanja ljubljanske in mariborske oblastne skupščine. V: Zgodovinski časopis 2008, str. 156–164; Jurij Perovšek, SLS in oblastna samouprava. V: Slovenska novejša zgodovina, str. 293–301.

32 UL dravske banovine, št. 100, 9. 10. 1929.

33 UL kraljevske (kr.) banske uprave dravske banovine, št. 1, 20. 11. 1929.

34 Sergij Vilfan, Pravna zgodovina Slovencev, str. 428.

dotedanjih pristojnosti oblastnih samouprav. Po zakonu o banski upravi je imel ban nalogo sestaviti banovinski proračun izdatkov za financiranje različnih dejavnosti in gmotno podporo ustanov, pomembnih za razvoj in napredek banovine po načelu rentabilnosti oziroma realnega kritja izdatkov z lastnimi davčnimi viri, dohodki podjetij in državno dotacijo. Proračun pa je imel pristojnost potrditi minister za finance. Ban je moral pripraviti tudi predlog proračuna za izvajanje pristojnosti obče uprave, za katerega je bila dolžna država zagotoviti sredstva iz osrednjega proračuna. Vse gospodarstvo banske uprave je nadzirala še Glavna kontrola v Beogradu. Ban pa je imel tudi pristojnost za izdajanje pravilnikov in uredb za banovinske dejavnosti, za katere pa je moral dobiti odobritev resornih ministrov. Osrednje oblasti so torej podobno kot do leta 1929 glede oblastnih samouprav in velikih županstev imele odločujoče pristojnosti tudi v novi upravni ureditvi.[35]

Ker banski svet prvo leto še ni deloval, je moral ban Sernec po načelu, da so dohodki in izdatki realno ocenjeni, da ustrezajo realnim potrebam in gospodarski moči prebivalstva, prvi banovinski proračun sestaviti sam z oddelki banske uprave, pri čemer se je oprl na ljubljanski in mariborski oblastni proračun za leto 1929, ki se je izvajal še do 1. aprila naslednjega leta. Obči banovinski proračun ter posebno proračun banovinskih podjetij in ustanov za leto 1930/31 sta bila še za okoli petino višja od obeh oblastnih proračunov, minister za finance pa ju je potrdil brez sprememb, kar je spet mogoče povezati s Koroščevim sodelovanjem v vladi.[36] Banovinske oblasti v Dravski banovini so med vsemi banovinami v državi z najvišjim proračunom najuspešneje poskrbele za kontinuiteto v financiranju banovinskih gospodarsko-socialnih in prosvetno-kulturni dejavnosti, kakršne sta do leta 1929 izvajali slovenski oblastni samoupravi.

Predsednik vlade in minister za notranje zadeve general Petar Živković je na podlagi zakonskega pooblastila julija 1930 izdal Pravilnik o organizaciji in delu banskih svetov[37]ter imenoval njegove člane za vse banovine. Iz vladne izjave ob objavi pravilnika in imenovanju banskih svetnikov se vidi, da je na več kot polletni zamik pri oblikovanju temeljnih pravnih aktov za začetek delovanja banskih svetov vplivala predvsem bojazen šestojanuarskega režima, da bi se uvedba teh posvetovalnih teles ne razumela kot obnovitev parlamentarizma, imenovanje njihovih članov iz vrst prepovedanih političnih strank pa kot vračanje na staro strankarstvo.

Pravilnik o organizaciji in delu banskih svetov je podrobno določal njihove pristojnosti in poslovni red za seje. Banski svetniki so lahko svoja stališča in predloge glede ukrepov za razvoj kmetijstva, živinoreje in gozdarstva ter ustanov in strokovnega šolstva s tega področja, ustanavljanja in vzdrževanja banovinskih zdravstvenih in socialnih ustanov in služb, vzdrževanja in gradenj cest, šolskih in drugih javnih poslopij, hidrotehničnih del, razvoja strokovnega šolstva za potrebe obrti in trgovine, podpiranja telesnovzgojnih, kulturnih in humanitarnih društev, posredovali banu ne le za posamezne okraje in mesta, ki so jih zastopali, temveč tudi za celo banovino. To svojo nalogo pa so lahko opravljali le na sejah banskega sveta in glede uveljavitve svojih predlogov pri oblasteh niso smeli posredovati, kar je pomenilo omejitev delovanja banskih svetnikov izključno na čas zasedanj banskega sveta.

Pravilnik je vseboval tudi vsa temeljna poslovniška določila za delovanje banskega sveta, ki si jih predstavniški organi praviloma določajo sami. Banski svet se je lahko na redno

35 Stiplovšek, Banski svet, str. 17–31.

36 Proračuna za ljubljansko in mariborsko oblast za leto 1929 sta znašala 133,5 milijona din, vsa sredstva za izvajanje banovinskega delokroga za leto 1930/31 pa okoli 170 milijonov din, pri čemer so bili upoštevani tudi lastni dohodki 23 banovinskih podjetij in ustanov (UL kr. banske uprave dravske banovine, št. 44, 29. 3. 1930).

37 Službeni list (SL) kr. banske uprave dravske banovine, št. 19, 20.8. 1930.

zasedanje za največ 15 dni sestal le enkrat letno, in sicer v začetku leta za oblikovanje banovinskega proračuna. Pravico sklicevati in voditi delo banskega sveta je imel ban, ki je moral pripraviti za obravnavo predlog banovinskega proračuna, o katerem so banski svetniki lahko izrekli svoja stališča ter izrazili želje, katere potrebe naj bi bile v njem upoštevane. Ban je vodil seje, na katerih so bile lahko navzoče le uradne osebe, lahko pa je tudi omejil govore banskih svetnikov. Imel je tudi pristojnost, da je sklical banski svet na izredna zasedanja za obravnavo drugih pomembnih zadev, če je dobil odobritev ministra za notranje zadeve.

Skromne pristojnosti banskih svetov je minister Živković pred prvim zasedanjem leta 1931 še dodatno omejil. Pri obravnavi proračuna je prepovedal delitev na načelno in podrobno razpravo ter glasovanje o njem. Poudaril je, da morajo banski svetniki svoje sodelovanje v proračunski razpravi omejiti le na posredovanje potreb svojih območij, ki so jih zastopali, te pa »bo ban po svoji uvidevnosti upošteval ali ne.«[38] Bani so po tej obvezni razlagi pravilnika lahko izvedli glasovanje le o neproračunskih zadevah, npr. o različnih resolucijah, s katerimi je banski svet dal pobude in predloge osrednjim in banovinskim oblastem za reševanje perečih problemov iz njihove pristojnosti. Režim se je torej bal, da bi svetovalno proračunsko delo banskih svetnikov ne bilo podobno običajni parlamentarni proceduri pri sprejemanju državnega proračuna, ob bistveni razliki, da je bila odločitev Narodne skupščine o njem dokončna, banovinski proračuni pa so veljali šele po potrditvi ministra za finance.

Banski sveti so imeli v primerjavi z oblastnimi skupščinami bistveno manjše pristojnosti. Posebej velja ta ugotovitev za kompetenčne razlike med banskim svetom Dravske banovine in slovenskima oblastnima skupščinama, ki sta uspeli razširiti svoje pristojnosti zlasti na zakonodajnem področju, v svojem delovanju pa sta v znatni meri uveljavili parlamentarne metode dela. Oktroirana septembrska ustava iz leta 1931 je vsebovala tudi določila o samoupravnih pristojnostih banovin po zgledu oblastnih samouprav. Druga jugoslovanska ustava je določala, da banovine niso le upravne, temveč tudi samoupravne enote ter da samoupravne pristojnosti izvajajo izvoljeni banovinski sveti in banovinski odbori. Način njihove izvolitve in podrobnejše pristojnosti naj bi določal poseben zakon, za katerega bi morala predlog pripraviti vlada.[39] Toda kljub številnim obljubam nobena vlada v tridesetih letih te svoje naloge za omiljenje centralizma ni opravila. Zato so bila prizadevanja za uveljavitev ustavnih določil o banovinski samoupravi in tudi za njihovo razširitev stalnica na zasedanjih banskega sveta Dravske banovine.

Različne predstavniške vloge oblastnih skupščin in banskih svetov so izvirale tudi iz dejstva, da so bili oblastni poslanci voljeni, banske svetnike pa je imel pravico imenovati minister za notranje zadeve. Tako je za izvajanje skrajno omejenih pristojnosti banskih svetov vsakokratni režim oziroma vlada poskrbela za njihovo delovanje v skladu s svojo politiko tudi z njihovo sestavo. Minister je imel pri imenovanju banskih svetnikov le omejitev, da jih izbira »prvenstveno« izmed oseb, ki morejo »po strokovni izobrazbi« oziroma »s svojim svetom najbolj služiti interesom banovine,« kar je pomenilo, da jih je po predlogu banov vsakokrat imenoval v skladu s politično sestavo osrednje vlade. Vsi banski sveti v tridesetih letih so tako imeli režimski značaj. V njih so morali biti zastopani s po enim predstavnikom vsi okraji in mesta z nad 3000 prebivalci, število mestnih predstavnikov pa se je glede na število prebivalstva lahko povečalo na največ štiri za mesta z nad 50 000 prebivalci.[40] Po teh kriterijih je imel prvi banski svet Dravske banovine 24 predstavnikov okrajev in 16 zastopnikov mest. Glede na upravno-politične spremembe se je do XIII. zasedanja leta 1941

38 AS 77, fasc. 1, Okrožnica ministra za notranje zadeve z dne 18. 10. 1930.

39 SL kr. banske uprave dravske banovine, št. 53, 10. 9. 1931; Božo Grafenauer, Lokalna samouprava na Slovenskem, str. 202–207.

40 UL kr. banske uprave dravske banovine, št. 45, 31. 3. 1930.

število banskih svetnikov povečalo za deset, na 25 predstavnikov okrajev in prav toliko predstavnikov mest. Toda kljub temu banski svet Dravske banovine številčno ni dosegel niti polovice v slovenskih volilnih okrajih izvoljenih oblastnih poslancev v ljubljansko in mariborsko oblastno skupščino, bistvena razlika med njimi pa je tudi razdelitev poslanskih in svetniških mest. V banskem svetu so bila privilegirana mesta, medtem ko je bilo število voljenih oblastnih poslancev v posameznem okraju in mestu odvisno od številčnega stanja prebivalcev. To dejstvo je negativno vplivalo na ustrezno socialno oziroma poklicno sestavo banskega sveta, v katerem je imelo npr. delavstvo le skromno zastopstvo.

Prve banske svetnike je minister Živković imenoval v času, ko so v osrednji vladi sodelovali zlasti ministri iz vrst radikalcev in demokratov, če upoštevamo njihovo pripadnost pred prepovedjo političnih strank leta 1929, v njej pa je bil od strankarskih prvakov edino Korošec. Glede na tako vladno sestavo so v prvem banskem svetu Dravske banovine prevladovali privrženci unitarizma in centralizma, po Koroščevi in Sernečevi zaslugi pa sta bili v njem tudi okoli dve petini privržencev nekdanje SLS. Toda potem ko je minister Sernec kot predstavnik te stranke septembra 1931 odstopil in sta v osrednjo vlado iz Slovenije vstopila Albert Kramer (nekdanja SDS) in Ivan Pucelj (nekdanja SKS), je minister za notranje zadeve razrešil banske svetnike iz vrst SLS. Na predlog novega bana dr. Draga Marušiča (SKS) jih je minister zamenjal s privrženci SDS in SKS, s čimer je pohitel tudi zato, ker so banski svetniki dobili tudi novo pomembno pravico, da volijo senatorje. Tako je bil od II. do VI. zasedanja banski svet, z izjemo nekdanjih socialdemokratov Rudolfa Golouha in Albina Prepeluha, sestavljen izključno iz privržencev liberalnega tabora oziroma članov nove režimske stranke Jugoslovanske radikalne kmečke demokracije, ustanovljene leta 1932 in naslednje leto preimenovane v Jugoslovansko nacionalno stranko (JNS). Nova prelomnica v sestavi banskega sveta Dravske banovine je bila zamenjava režima JNS z novo vladno stranko Jugoslovansko radikalno zajednico (JRZ), v katero se je iz Slovenije vključila nekdanja SLS. Njen voditelj Korošec je kot minister za notranje zadeve na predlog novega bana dr. Marka Natlačena decembra 1935 izvedel celovito spremembo sestave banskega sveta z imenovanjem 41 privržencev nekdanje SLS za banske svetnike, med katerimi so bili še trije člani nekdanje Narodne radikalne stranke za Slovenijo, ki je bila prav tako v sestavi JRZ. Tako se je od VII. zasedanja leta 1936 do zadnjih sej banskega sveta v začetku leta 1941 v njem udejanjala politika novega režima JRZ oziroma katoliškega političnega tabora.

Poleg teh dveh temeljnih sprememb v sestavi banskega sveta, ki je bil le prvo leto strankarsko pluralen, pa so bili med posameznimi zasedanji iz različnih osebnih razlogov razrešeni posamezni banski svetniki, do večjih sprememb pa je prišlo v začetku leta 1939, ko je bilo zaradi nezdružljivosti poslanskih in svetniških funkcij razrešenih osem banskih svetnikov, ki so bili izvoljeni v osrednji parlament. Politično ozadje sta imeli v drugi polovici tridesetih let dve razrešitvi, dr. Antona Breclja, člana t.i. stare SLS, in krščanskega socialista Filipa Križnika, ki sta nasprotovala nenačelni politiki SLS v okviru JRZ. Pokrajinska organizacija JRZ za Slovenijo je tako poskrbela, da v banskem svetu ni bilo opozicijskih nastopov. V prvi polovici tridesetih let pa sta Golouh in Prepeluh, ki se nista vključila v režimsko stranko, v banskem svetu tudi kritizirala vlado ter se v nasprotju z JNS zavzemala tudi za čim širšo banovinsko samoupravo in izvolitev banovinskih svetov, ki bodo lahko svoje predloge uspešno uveljavljali tudi v odnosu do osrednjih oblasti. Tega so se zavedali tudi banski svetniki iz vrst SLS, ki so se zavzemali za volitve banovinskih svetov z zakonodajnimi pristojnostmi, ob tem pa tudi poudarjali, da bi bila večina tudi izvoljena na banovinskih volitvah. Toda oba režima JNS in JRZ v bojazni za svoj dominanten vpliv v izvoljenih banskih svetih tega temeljnega demokratičnega dejanja nista izvedla. V banske svete so režimske politične stranke predlagale le svoje zveste privržence z nalogo, da udejanjajo njihovo politiko. Za delo banskih svetnikov je bilo pomembno, da

so številni opravljali tudi funkcije županov, nad 30 pa jih je pred letom 1929 opravljalo tudi funkcijo oblastnih poslancev. Vse obdobje od leta 1930 do 1941 pa so torej delovali imenovani banski sveti.[41]

Dve obdobji v delovanju banskega sveta Dravske banovine s prelomnico sredi tridesetih let

Leto 1935 je pomembna prelomnica v delovanju banskega sveta pri izvajanju nalog banovinskega gospodarstva in v prizadevanjih za udejanjenje čim širše samouprave, kar je bilo pogojeno z velikimi gospodarskimi in političnimi spremembami. Navedli smo že povsem novo sestavo banovinskega predstavniškega telesa ob menjavi režimov JNS in JRZ, poudariti pa moramo tudi dejstvo, da je bila nekdanja SLS v osrednji vladi kot najmočnejša slovenska politična stranka znatno tehtnejši dejavnik, kot je bil liberalni politični tabor v prvi polovici tridesetih let z le skromno vlogo v Sloveniji. K temu je treba še dodati, da sta bila temelja državnopravnega programa liberalnih strank unitarizem in centralizem, medtem ko se je SLS zavzemala za tako ureditev jugoslovanske države, ki bi zagotavljala Sloveniji čim več avtonomije, za kar se je ob občasnem taktiziranju in vodenju pragmatične politike prizadevala tudi v drugi polovici tridesetih let, posebej njeni banski svetniki. Tudi »občutnejša konjunktura« slovenskega in jugoslovanskega gospodarstva »je sovpadala z nastopom vlade JRZ leta 1935. Začel se je vnovični vzpon, cene so se začele zviševati, povečevala sta se tako obseg proizvodnje kot zaposlenosti.«[42] Vsa ta dejstva so vplivala na različno uspešnost in težišče delovanja banskega sveta kot tudi banske uprave pri reševanju perečih problemov, pomembnih za razvoj Slovenije.

Začetek delovanja banskega sveta[43] januarja 1931 je sovpadal z znamenji velike gospodarske krize, ki je imela nato usodne posledice tudi na banovinske finance. Začela se je leta 1930 »v kmetijstvu, se nato leto dni pozneje nadaljevala kot finančna kriza, ko pa se je sprevrgla še v industrijsko, je bila gospodarska aktivnost ohromljena.« Dohodki kmetijstva so se zmanjšali za okoli tretjino, slovenska industrija pa je odpustila več kot četrtino vseh zaposlenih,[44] višek pa je dosegla leta 1933.[45]

Te krizne gospodarsko-socialne razmere so odločilno opredeljevale stališča in predloge banskih svetnikov pri svetovanju banu glede dohodkov in izdatkov banovinskih proračunov vso prvo polovico tridesetih let, pri čemer so si prizadevali, da bi svojo vlogo pri izpolnjevanju te temeljne proračunske naloge povečali. Vzrok za ta njihova hotenja je bilo ravnanje ministra za finance z banovinskimi proračuni, s katerimi so soglašali

41 Stiplovšek, Banski svet, sestava banskega sveta Dravske banovine 1930–1941, str. 322–326; Vladimir Kološa, Banski svet Dravske banovine, str. 7–27.

42 Žarko Lazarević, Velika gospodarska kriza. V: Slovenska novejša zgodovina, str. 477.

43 O delovanju banskega sveta so temeljni vir stenografski in skrajšani uradni sejni zapisniki. Po zgledu slovenskih oblastnih skupščin so tudi o njegovih zasedanjih vodili dve vrsti zapisnikov. Ob tem se kaže različen pomen vloge ter predstavniških teles tudi v dejstvu, da sta imeli ljubljanska in mariborska oblastna skupščina v letih 1927 in 1928 skupaj 66 sej, banski svet pa v 11-letnem delovanju 81 večinoma celodnevnih sej. Fond banskega sveta Dravske banovine obsega 13 fasciklov, v katerih je tudi vse gradivo, ki ga je banska uprava pripravila za obravnavo na sejah. Podrobnejši opis fonda AS 77 je izdelal Vladimir Kološa v publikaciji banski svet Dravske banovine, str. 30–101.

44 Žarko Lazarević, Velika gospodarska kriza, str. 474–475.

45 V ilustracijo upadanja in naraščanja stanja zaposlenosti naj navedemo podatke, da je bilo pri zavodih za socialno zavarovanje leta 1930 skupaj okoli 132 000 zaposlenih, leta 1933 le še 106 000, zaposlenost pred začetkom krize pa je bila presežena šele leta 1938. Hkrati z viškom brezposelnosti so bile v letih 1933/34 tudi najnižje delavske mezde (France Kresal, Zgodovina socialne in gospodarske politike v Sloveniji, str. 243–245).

tudi banski sveti, pri potrjevanju, ko je hkrati z odtegnitvijo pomembnih davčnih virov v korist državnega proračuna ter zmanjšanjem oziroma končno ukinitvijo dotacij kmalu po začetku krize iz njega iz leta v leto zmanjševal banovinske finance. Te je glede na predlog bana in banskega sveta za leto 1931/32 znižal za petino, in sicer sta potrjena splošni proračun ter poseben proračun banovinskih podjetij in ustanov znašala skupaj okoli 151 milijonov din, za leto 1934/35 pa le še 120,5 milijona din, skupaj s posebnim bednostnim skladom v znesku 5 milijonov din, ki ga je Dravska banovina oblikovala leta 1933 za naloge socialnega skrbstva v zaostreni krizi. Toda zaradi poglabljanja gospodarske krize ni bilo mogoče pridobiti oziroma izterjati davčnih in drugih dohodkov niti za odobrene proračune. Tako je za leto 1933 znašala realizacija proračuna le okoli 65 %.[46] Takšno katastrofalno zmanjševanje finančnih sredstev za banovinske dejavnosti je povzročilo hudo nezadovoljstvo z vladno gospodarsko finančno politiko in banski svetniki so zahtevali izdajo zakona o banovinski finančni samoupravi, s katerim naj bi država določila ustrezne dohodke za banovinsko gospodarstvo. Na zadnjem zasedanju v liberalni sestavi februarja 1935 so banski svetniki poudarili, da se lahko ustrezna gospodarska politika vodi le v Ljubljani, ne pa iz Beograda, ter zahtevali, da dobi banski svet odločilno pristojnost za oblikovanje banovinskega proračuna in za njegovo izvajanje,[47] kar je dejansko pomenilo njihovo obsodbo tedanjega skrajnega centralizma.

Novo obdobje v zagotavljanju proračunskih sredstev za banovinsko gospodarstvo pa se začenja s prvim zasedanjem banskega sveta v novi režimski sestavi februarja 1936. Proračunska sredstva so se od leta 1936, ko so znašala 133 milijonov din, do leta 1940 povišala na 206,5 milijonov din, pri čemer je treba poudariti, da je minister za finance vse proračune potrdil kot realne v zneskih, ki sta jih predlagala ban in banski svet, ter da so bili vsi dohodki proračuna v celoti realizirani.[48] Proračun Dravske banovine je bil tudi glede na število njenih prebivalcev najvišji v državi. Dejanski povišek banovinskih financ pa je bil še večji, ker sta banska uprava in banski svet konjunkturne gospodarske razmere in strankarski vpliv pri osrednji vladi izrabila tudi za najetje velikih posojil za javne gradnje in izboljšanje položaja zadružništva ter za pridobitev znatnih sredstev še iz različnih osrednjih državnih fondov. Poudarimo naj še, da je banovina kot nagrado SLS za sodelovanje v režimski koaliciji svoje dejavnosti v precejšnji meri izvajala samostojno oziroma avtonomno. Dodamo naj še, da so banski svetniki z glasovanjem sprejeli tudi številne resolucije za reševanje perečih problemov v Sloveniji, o katerih so lahko sklepale le osrednje oblasti, in bana so zadolžili, da jih posreduje v Beograd.[49] Povečanje banovinskih financ je omogočalo, da so banski svetniki v drugi polovici tridesetih let v večji meri uspeli udejaniti svoje predloge glede gmotnih sredstev za posamezne dejavnosti in ustanove kot njihovi predhodniki iz liberalnega tabora. Število različnih banovinskih zavodov in podjetij se je od leta 1935 povečalo za deset na 43 ob koncu tridesetih let. Povečanje sredstev je omogočalo izboljšanje položaja vseh banovinskih dejavnosti in ustanov, toda ne v tolikšnem obsegu, da bi zadovoljilo banske svetnike, ki so zato zahtevali celovito udejanjenje banovinske samouprave z zakonodajnimi pristojnostmi.

Iz banovinskega proračuna so dobile, glede na možnosti in potrebe, sredstva vse dejavnosti in podpore vse ustanove, določene kot pristojnost banovinskega gospodarstva, vsa trideseta leta pa je bilo največ sredstev namenjenih pospeševanju slovenskega gospodarskega

46 AS 77, fasc. 10, Priloga k proračunu za leto 1936/37; Stiplovšek, Banski svet, str. 255.

47 Stiplovšek, Banski svet, str. 240–241.

48 Prav tam, str. 276–277.

49 Na XIII. zasedanju BS februarja 1940 so banski svetniki izglasovali kar 37 resolucij s predlogi za različne spremembe in dopolnitve zakonov in vladnih uredb ter s pobudami za druge ukrepe osrednjih oblasti (AS 77, fasc. 16).

razvoja, z njim pa tudi tesno povezanih perečih socialnih problemov. Glede na to, da se je moral banski svet osrediniti zlasti na obravnavo številnih gospodarskih zadev, ga je ban Natlačen opredelil »kot naš slovenski gospodarski parlament«.[50] Tako je tehnični oddelek z visokimi sredstvi za javne gradnje, ki so znašala tudi do dve petini proračuna, zanje pa so v drugi polovici tridesetih let pridobili še posebna državna sredstva in najeli kredite, na eni strani skrbel za splošen napredek Slovenije, na drugi pa reševal tudi problematiko brezposelnosti. Na področju javnih del je banovina skrbela za cestne in hidrotehnične (regulacijske, melioracijske in vodovodne) gradnje, za vzdrževanje okoli 1200 kilometrov banovinskih cest, za gradnjo in adaptacije javnih zgradb, od upravnih, zdravstvenih, socialnih do turističnih objektov. Za celoten razvoj je bilo pomembno tudi pospeševanje elektrifikacije Dravske banovine, zlasti prek Kranjskih deželnih elektrarn. Dobava elektrike se je razširila v več kot 600 krajev in Dravska banovina je bila najbolj elektrificiran del države.

Med gospodarskimi panogami je banovina posebej poskrbela za razvoj kmetijstva, ki je bilo tedaj vodilno v slovenskem gospodarstvu. Okoli desetina proračunskih sredstev je bila namenjena kmetijskim šolam in izobraževalnim tečajem, podpiranju izboljšanja poljedelske, sadjarske, vinogradniške in gozdarske proizvodnje z dobavo kakovostnih semen, ustanovitvijo drevesnic in trsnic ter drugimi ukrepi, za napredek živinoreje pa tudi z nabavo plemenske živine in izboljšanjem živinozdravniške službe. Posebej pomembne za napredek različnih agrarnih panog so bile finančne podpore zadružništvu. Pri sanaciji številnih hranilno-kreditnih ter nabavno-prodajnih zadrug z državno podporo in banovinskimi krediti po finančnem udarcu, ki so ga doživele v veliki gospodarski krizi, pa je SLS posebej poskrbela za likvidnost svoje Zadružne zveze. Le s skromnimi sredstvi je banovina podprla tudi vse pomembnejšo trgovino, obrt in industrijo, še v največji meri z dotacijami obrtnim in trgovskim vajeniškim šolam ter tehničnim srednjim šolam in izobraževanju strokovnih kadrov v tujini. Podpore sta dobivala tudi domača obrt in turizem.

Več kot četrtina proračunskih sredstev je bila namenjena socialnemu skrbstvu in zdravstvu. Z njimi je banovina sofinancirala materialne stroške in osebne izdatke 16 javnih bolnišnic, domov za ostarele, dečjih in mladinskih domov, pri čemer je poskrbela tudi za novogradnje in adaptacije. Poleg izboljšanja kadrovske zasedbe in opremljenosti zdravstvenih ustanov je bil pomemben napredek tudi pri zdravstveni oskrbi na terenu. Revnejšim bolnikom so plačevali stroške zdravljenja. Velike uspehe je banovina dosegla pri izboljšanju delovanja zdravilišč. Za napredek socialnega skrbstva pa je bilo poleg proračunskih sredstev pomembno oblikovanje bednostnega sklada. Iz njega so dobivali pomoč brezposelni, zlasti z zaposlitvijo pri javnih delih, siromašni z javnimi kuhinjami, podporo pa tudi humanitarne organizacije in prizadeti ob elementarnih nesrečah.

Na področju prosvete in kulture je banovina skrbela za kritje materialnih stroškov šol, od leta 1937 pa tudi za vzdrževanje šolskih poslopij, s čimer so bile razbremenjene zlasti podeželske občine s skromnimi dohodki in tedaj se je proračunski delež za te dejavnosti povišal na več kot 15 %. Iz teh sredstev so dobile podpore različne kulturne ustanove, organizacije in dejavnosti, največjo gledališča. Visoko podporo je dobivala državna telesnovzgojna organizacija Sokol. V drugi polovici tridesetih let pa je banovina podprla tudi gradnjo univerzitetne knjižnice in začetek delovanja Akademije znanosti in umetnosti. Iz proračuna so dobili podpore tudi revnejši dijaki in visokošolci.

Za uspešen razvoj banovine je bila pomembna tudi ustanovitev hranilnic Dravske banovine v Ljubljani in Mariboru, ki sta po sanaciji sredi tridesetih let uspešno kreditirali večje naložbe banovine in občin. Ob tem naj poudarimo, da je banska uprava skrbela tudi za izboljšanje delovanja in gmotnega položaja občinskih samouprav. SLS je svojo absolutno vladavino v banskem svetu in banski upravi izrabila za strankarske koristi, tako kot so jo

50 AS 77, fasc. 13, Stenografski zapisnik 6. seje X. zasedanja BS 18. 2. 1939.

pred tem liberalci. Toda večina dosežkov banovinskega gospodarstva je koristila vsemu prebivalstvu Slovenije. Za dohodke banovinskega proračuna sta morala banska uprava in banski svet poskrbeti zlasti z obdavčenjem že dotlej preobremenjenih slovenskih davkoplačevalcev, dobro tretjino banovinskih dohodkov pa so ustvarila banovinska podjetja in ustanove, med njimi najvišje Kranjske deželne elektrarne ter zdravilišči Rogaška Slatina in Golnik. Prizadevanja za ponovno pridobitev državne dotacije, pa kljub sodelovanju SLS v vladi, niso bila uspešna.[51]

S temi podatki smo le ilustrirali nekatere dosežke in temeljna področja delovanja banske uprave in banskega sveta. Toda težave pri zagotavljanju ustreznih sredstev prek banovinskih proračunov za uspešen razvoj Slovenije zaradi osredinjenja poglavitnih kompetenčnih in finančnih pristojnosti v osrednjih organih oblasti v Beogradu so v obeh obdobjih delovanja banskega sveta sprožile zavzete razprave in tehtne predloge banskih svetnikov za čim večji prenos pristojnosti na banovinske uprave in samouprave. V teh prizadevanjih so bili vse radikalnejši banski svetniki v drugi polovici tridesetih let, kajti tudi povečanje banovinskih financ in avtonomno razpolaganje z njimi jih ni moglo zadovoljiti. Zavedali so se, da bo mogoče za napredek Slovenije ustrezno skrbeti šele prek organov s širokimi izvršilnimi, finančnimi in zakonodajnimi pristojnostmi. Ob tem naj navedemo, da so tudi banski sveti, ki po pravilniku niso imeli uredbodajnih pristojnosti, po posebnem pooblastilu Narodne skupščine po parlamentarni proceduri sprejeli nekaj uredb, med njimi sta bili v Dravski banovini najpomembnejši uredbi o občinskih volitvah in občinskih uslužbencih. Prav razprave o teh uredbah in o problematiki spremembe državne ureditve glede položaja in pristojnosti banovin pa so v banskem svetu Dravske banovine dobile tudi prepovedane politične razsežnosti.

V liberalnem banskem svetu je do političnih razprav prišlo zlasti na rednem in izrednem zasedanju leta 1933. Na prelomu let 1932/33 so se politične razmere v državi zlasti zaradi v obliki punktacij oblikovanih zahtev prepovedanih opozicijskih strank, med katerimi je imela pomembno vlogo tudi SLS, po federativni preureditvi države in njeni demokratizaciji hudo zaostrile. Slovenska deklaracija, v kateri je SLS zahtevala za Slovenijo federativne pristojnosti, je sprožila burne razprave tudi v banskem svetu. »Predstavništvo Slovenije,« kot je Jutro poudarilo pomen njegovih stališč, je takšne zahteve odločno zavrnilo kot separatistične in se opredelilo le za udejanjenje ustavno določenih banovinskih samouprav.[52] Na izrednem zasedanju pa so banski svetniki JNS v razpravi o uredbi za izvedbo občinskih volitev iz bojazni za izgubo vpliva v občinah odločno odklonili njihovo potrebnost. Poudarjali so, da so ljudje zadovoljni z delovanjem občinskih uprav, ki so jih imenovale režimske oblasti iz svojih privržencev, in da si ne želijo volitev. Toda edina nestrankarska banska svetnika Prepeluh in Golouh sta pa poudarila njihovo željo za svobodne volitve lokalnih zastopstev, ki bodo pomembne tudi za demokratizacijo političnega življenja. Banski svet je moral nanje pristati z utemeljitvami z višjimi državnimi zunanjepolitičnimi interesi. Občinske volitve oktobra 1933 so pokazale tudi moč opozicijske SLS, in je režim JNS dosegel na njih zmago le z uporabo vseh nedemokratičnih oblastnih metod.[53] Negativne izkušnje z občinskimi volitvami so imele za posledico, da liberalni banski svet ni več zahteval volitev banovinskih svetov, temveč se je zavzemal le za razširitev pristojnosti imenovanih banskih svetov, predvsem glede njihove vloge pri oblikovanju in udejanjenju banovinskega proračuna. Le Prepeluh je še ponovil zahteve za

51 AS 77, fasc. 8, Stenografski zapisnik 1. seje VI. zasedanja BS 4. 2. 1935 (poročilo pomočnika bana Pirkmajerja) in fasc. 13, Stenografski zapisnik 1. seje X. zasedanja BS 13. 2. 1939 (poročilo bana Natlačena); Stiplovšek, Banski svet, str. 254–260, 275–290, 318–321.

52 Jutro, št. 40, 16. 2. 1933.

53 Jure Gašparič, SLS pod kraljevo diktaturo, str. 181–212.

izvedbo volitev banovinskih svetov, ki bi bile nov korak k demokratizaciji države. Skupaj z Golouhom sta se leta 1934 v razpravi v zvezi z uredbo o občinskih uslužbencih zavzela tudi za ohranitev samouprave občin in nasprotovala omejitvenim ukrepom oblasti. Prepeluh je bil tudi najostrejši kritik vladne politike, ki ji je očital, da pri zagotavljanju finančnih sredstev za banovinsko gospodarstvo zapostavlja Slovenijo.

Banski svetniki iz vrst nekdanje SLS, ki so poudarjali, da za razliko od njihovih liberalnih predhodnikov uživajo zaupanje slovenskih volilcev, so v drugi polovici tridesetih let dotedanje zahteve za finančno banovinsko samoupravo stopnjevali. Ob tem moramo poudariti, da so bili banski svetniki, soočeni s skromnimi kompetenčnimi možnostmi banskega sveta za učinkovito delovanje v svojih avtonomističnih prizadevanjih radikalnejši in doslednejši kot strankini vrhovi v okviru JRZ, ki so občasno taktizirali tudi glede udejanjenja svojega državnopravnega programa. Banski svetniki so protestirali proti previsokemu obdavčenju Dravske banovine in tudi proti zapostavljanju slovenščine v uradnem poslovanju. Na zasedanju leta 1937 je ob sprejemanju resolucije za izvedbo samoupravne in upravne decentralizacije njihov predstavnik Josip Leskovar, nekdanji predsednik mariborske oblastne skupščine, poudaril nestrinjanje s pravnim stanjem, v kakršnem je banovina v odnosu do centralne vlade in v kakršnem je banski svet do bana. Zato so poudarili željo, da bi »čimprej dobili svojo samoupravo in mesto tega banskega sveta, ki je pravzaprav nestvor iz absolutistične dobe, dobili zastop, izvoljen od ljudstva, ki bi sodeloval pri uredbodaji, kakor tudi pri upravi.«[54] Banski svet je obsojal centralizem kot poglavitnega krivca za omejevanje gospodarsko-socialnega in prosvetno-kulturnega razvoja Slovenije. Na zasedanju leta 1939 je poudaril željo, da bi se ob reševanju hrvaškega državnopravnega vprašanja »za Slovence ustvarili trajni, boljši in trdnejši odnosi glede sodelovanja v državnem življenju na temelju popolne enakopravnosti,«[55] skratka zahteval je sočasno reševanje tudi slovenskega vprašanja. Po oblikovanju Banovine Hrvaške avgusta 1939 so tudi v Sloveniji v okviru banske uprave in banovinskega odbora JRZ začeli pripravljati uredbe o ustanovitvi Banovine Slovenije. V razmerah, ko po Leskovarjevi ugotovitvi zaradi centralističnega določanja dohodkov banski svetniki nimajo možnosti za spodbujanje banovinskega gospodarstva glede na potrebe, je poudaril njihovo odločno zahtevo, »da se ustanovi tudi banovina Slovenija« po hrvaškem zgledu, torej z zakonodajnim banovinskim zborom. Te zahteve je podprl tudi ban in poskušal omiliti izraze nemoči banskih svetnikov s poudarkom, da je bilo njihovo delo »velike vrednosti,« da so na vsakem zasedanju podali aktualno gospodarsko-socialno in prosvetno-kulturno podobo Slovenije in v svojih prizadevanjih, da bi čimbolj koristili vsemu prebivalstvu, dali mnogo »koristnih pobud, ki so v važnih stvareh usmerjale delo kraljevske banske uprave in tako mnogo pripomogle k izboljšanju javne uprave in ljudskega blagostanja.«[56] Ta najbolj radikalna avtonomistična zahteva banskega sveta pa v razmerah po začetku druge svetovne vojne ni bila udejanjena, kar je bil boleč udarec za slovenski narod in hud neuspeh politike vladne SLS, ki je sicer uspela, da je osrednja vlada banski upravi in svetu Dravske banovine dopustila precej avtonomno delovanje, toda brez zakonske osnove. Toda še na zadnjem zasedanju februarja 1941 je banski svet izrazil pričakovanje, da bo v kratkem rešeno tudi vprašanje slovenske banovine.[57] Poudarimo naj še, da so se zlasti konec tridesetih let v njem okrepile tudi politične razprave o komunistični nevarnosti.

54 AS 77, fasc. 11, Stenografski zapisnik 6. seje VIII. zasedanja BS 20. 2. 1937.

55 AS 77, fasc. 13, Stenografski zapisnik 6. seje X. zasedanja BS 18. 2. 1939.

56 AS 77, fasc. 14, Stenografski zapisnik 6. seje XII. zasedanja BS 17. 2. 1940.

57 Stiplovšek, Prizadevanja ljubljanske in mariborske oblastne skupščine, str. 169–175; Jurij Perovšek, Banski svet in Dravska banovina. V: Slovenska novejša zgodovina, str. 327–332 in str. 396–397; Janko Prunk, Slovenske predstave o avtonomiji. V: Slovenci in država, str. 135–141.

Iz prikaza poglavitnih značilnosti delovanja predstavniških teles, ki so od leta 1861 do 1941 delovala na Slovenskem, se vidijo njihove različne pristojnosti, sestava ter način in uspešnost delovanja, pri čemer so bila temeljna njihova skupna značilnost zlasti prizadevanja za slovenski gospodarsko-socialni in prosvetno-kulturni razvoj na osnovi samouprave. Izvoljeni deželni in oblastni poslanci ter imenovani banski svetniki so se izkazali kot dobri poznavalci razmer na Slovenskem, izkušnje z delovanjem v predstavniških telesih, ki je bilo v večji ali manjši meri omejeno zaradi finančnih, uredbodajnih in nadzornih pristojnosti osrednjih oblasti, pa so jih usmerile v prizadevanja za čim večjo samoupravo oziroma avtonomijo. Le-ta so bila prevladujoča stalnica slovenske politike v zadnjem obdobju obstoja habsburške monarhije in so se v okrepljeni obliki nadaljevala v prvi Jugoslaviji. Politične stranke so se v skladu s svojimi državnopravnimi programi razlikovale glede zahtev za obseg samoupravnih pristojnosti oziroma dejavnosti, ki naj bi jih država prenesla na nižje upravne enote. Dosežkov deželne avtonomije so bili v večji meri deležni le Slovenci na Kranjskem. Delovanje slovenskih oblastnih samouprav ter banske uprave in banskega sveta Dravske banovine je potekalo časovno strnjeno in bilo uspešnejše kot v drugih jugoslovanskih oblasteh in banovinah. Predstavniška telesa na Slovenskem so najuspešneje delovala tedaj, ko jih je vodila SLS, v prvi Jugoslaviji tudi s privilegiji vladne stranke, in je uspela razširiti njihove pristojnosti ter udejaniti nekatere vidike avtonomije pod svojim absolutnim vodstvom. Oblastni poslanci in banski svetniki vseh političnih strank so konstruktivno sodelovali v prizadevanjih za zagotavljanje gmotnih temeljev za dejavnosti, ki jih je država prepustila v izvajanje največjim upravnim enotam, pri čemer so pokazali največ enotnosti v zahtevah, da morajo osrednje oblasti uveljaviti zanje finančno samoupravo oziroma za prenesene zadeve zagotoviti tudi ustrezne davčne dohodke ali dotacijo iz državnega proračuna. Ob sklepu naj poudarimo, da so predstavniška telesa, ki so si prizadevala delovati tudi po parlamentarnem zgledu, s svojimi dosežki v obravnavanem obdobju pokazala, da je mogoče, v primerjavi s centralističnim upravljanjem, po samoupravni poti na ravni dežel, oblasti in banovin že v kratkem času izboljšati gmotne in organizacijske možnosti za razvoj vseh prevzetih gospodarsko-socialnih in prosvetno-kulturnih dejavnosti, pomembnih za napredek Slovenije.

Viri in literatura

Viri

Arhiv Republike Slovenije, fondi:
Oblastni odbor ljubljanske oblasti (1927–1929), št. 92.
Oblastni odbor mariborske oblasti (1927–1929), št. 93.
Banski svet Dravske banovine (1931–1941), št. 77.
Uradni listi: ljubljanske in mariborske oblasti (1924–1929), dravske banovine (1929); kraljevske banske uprave dravske banovine (1929–1930).
Samouprava, uradno glasilo in uradni list Ljubljanske in Mariborske oblasti (1928–1929).
Službeni list kraljevske banske uprave dravske banovine (1930–1941).
Deželna ustava in postava za volitve v deželni zbor vojvodine Kranjske. Prestava iz državnega zakona za kranjsko vojvodino. Ljubljana 1861.
Časopisje: Jutro, Slovenec, Hrvatske novine.

Literatura

Balkovec, Bojan, Prva slovenska vlada 1918–1921. Ljubljana: Znanstveno raziskovalno središče, 1992.

Enciklopedija Slovenije 2. Ljubljana: Mladinska knjiga, 1988 (članka Vasilija Melika).

Gašparič, Jure, SLS pod kraljevo diktaturo: diktatura kralja Aleksandra in politika Slovenske ljudske stranke 1929–1935. Ljubljana: Modrijan, 2007.

Grafenauer, Božo, Lokalna samouprava na Slovenskem: teritorialno-organizacijske strukture. Maribor: Pravna fakulteta, 2000.

Kološa, Vladimir, Banski svet Dravske banovine 1931–1941. Ljubljana: Arhiv SR Slovenije, 1980.

Kresal, France, Zgodovina socialne in gospodarske politike v Sloveniji: od liberalizma do druge svetovne vojne. Ljubljana: Cankarjeva založba, 1998.

Melik, Jelka, Kranjske deželne finance 1861–1918. Kronika 21, 1973, št.3.

Melik, Vasilij, Volitve na Slovenskem 1861–1918. Ljubljana: Slovenska matica, 1965.

Murko, Vladimir, Državne in deželne samoupravne finance v dravski banovini 1918–1938. Spominski zbornik Slovenije: ob dvajsetletnici Kraljevine Jugoslavije. Ljubljana: Jubilej, 1938.

Natlačen, Marko, Oblastne samouprave v Sloveniji, Slovenci v desetletju 1918–1928: zbornik razprav iz kulturne, gospodarske in politične zgodovine. Ljubljana, 1928.

Na novo delo za avtonomijo Slovenije. Izdalo in založilo tajništvo SLS, Ljubljana, 1926.

Perovšek, Jurij, Programi političnih strank, organizacij in združenj v času Kraljevine SHS (1918–1929). Ljubljana: Arhivsko društvo Slovenije, 1998; »V zaželjeni deželi«: slovenske izkušnje s Kraljevino SHS/Jugoslavijo 1918–1941. Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino, 2009.

Prunk, Janko, Slovenske predstave o avtonomiji (oziroma državnosti) in prizadevanja zanjo v Kraljevini Jugoslaviji. Slovenci in država: zbornik prispevkov z znanstvenega posveta na SAZU. Ljubljana: SAZU, 1995.

Slovenska kronika XX. stoletja 1900–1941. Ljubljana: Nova revija, 1995 (članka Janeza Cvirna in Branka Goropevška).

Slovenska novejša zgodovina: od programa Zedinjena Slovenija do mednarodnega priznanja Slovenije, 1. Ljubljana: Mladinska knjiga, Inštitut za novejšo zgodovino, 2005 (članki Žarka Lazarevića in Jurija Perovška).

Stiplovšek, Miroslav, Slovenski parlamentarizem 1927–1929: avtonomistična prizadevanja skupščin ljubljanske in mariborske oblasti za ekonomsko-socialni in prosvetno-kulturni razvoj Slovenije ter za udejanjenje parlamentarizma. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 2000; Banski svet Dravske banovine 1930–1935: prizadevanja banskega sveta za omilitev gospodarsko-socialne krize in razvoj prosvetno-kulturnih dejavnosti v Sloveniji ter za razširitev samoupravnih in upravnih pristojnosti banovine. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, 2006; Prizadevanja ljubljanske in mariborske oblastne skupščine ter banskega sveta Dravske banovine za udejanjenje slovenskega parlamentarizma v prvi Jugoslaviji. Zgodovinski časopis 62, 2008, št.1–2.

Vilfan, Sergij, Pravna zgodovina Slovencev od naselitve do zloma stare Jugoslavije. Ljubljana: Slovenska matica, 1996.

Vodopivec, Peter, Od Pohlinove slovnice do samostojne države: slovenska zgodovina od konca 18. stoletja do konca 20. stoletja. Ljubljana: Modrijan, 2006.

MAJA BOŽIČ

OD TUJCA DO NEMCA Z MIGRACIJSKIM OZADJEM

FROM A FOREIGNER TO GERMAN WITH MIGRATION BACKGROUND

Izvleček

Reševanje gospodarske krize je Nemčiji po drugi svetovni vojni prineslo številne gostujoče delavce, ki bi se morali vrniti domov, ko jih Nemčija ni več potrebovala, a se niso. Namesto tega so se jim v sedemdesetih letih dvajsetega stoletja začele pridruževati družine. Tem so se po koncu hladne vojne pridružili še begunci, izgnanci in azilanti. Čeprav se je Nemčija do leta 2005 borila proti priseljevanju, je ravno njena zakonodaja omogočala nasprotno. Posebno pozornost je ves čas namenjala tujcem, ki v ZRN niso prihajali iz držav EU. Za največjo skupino s tretjih držav v ZRN, Turke, je namenila celo posebna pravna določila. Najpomembnejši za vse tujce pa je bil njihov bivanjski status, na katerem so temeljile ostale pravice v ZRN. V prispevku sledimo orisu problematike od prvega Zakona o tujcih (1965) do Zakona o priseljevanju (2004).

Ključne besede: Nemčija, novodobne manjšine, tujci, Turki, zakonodaja.

Abstract

The resolution of the economic crisis in Germany after the Second World War brought about many visiting workers to Germany, which had to return home, when Germany no longer needed them, but ended up staying. Instead, in the seventies of the 20th century, their families began to join them. They were followed by refugees, exiles, and asylum seekers after the Cold War ended. Although Germany fought against immigration up until 2005, its legislation enabled quite the contrary. It continuously gave special attention to foreigners, who did not arrive from the EU to FRG (Federal Republic of Germany). For the largest group of immigrants from the third world countries to FRG, the Turks, it actually enabled special legal regulations. The most important for all foreigners was their living status, upon which all other rights in FRG based. The contribution traces the problem area from the first Foreigners' Act (1956) to the Immigration Act (2004).

Keywords: Germany, modern minorities, foreigners, Turks, legislation.

OD TUJCA DO NEMCA Z MIGRACIJSKIM OZADJEM

»Takšen pristop je odpovedal, povsem odpovedal.« Je o multikulturalizmu oktob 2010 izjavila nemška kanclerka Angela Merkel. Še ostrejši je bil bavarski ministrski pre sednik Horst Seehofer: *»Multikulti je mrtev. V Nemčiji ne smemo postati socialna služ za ves svet.«*[1] Izjave nemških politikov so (ne prvič) podžgale medije, ti pa javnost. Klj petdesetletnim prizadevanjem Nemčije za vzpostavitev pravnega reda, ki danes zajem tudi tujce, priseljence in državljane z migracijskim ozadjem, debate o integraciji tujcev Nemčiji danes niso nič manj žgoče. Zato ni naključje, da je predsednik Christian Wul ob dnevu nemške enotnosti (2010) poudaril, da je tudi islam postal del Nemčije.

Nemčija se je v nacionalno državo začela oblikovati razmeroma pozno, v 19. stol tju. Sestavni del politike vzpostavljanja nad deželne, državne identitete, oziroma spr pripadnosti cesarstvu, je tvorilo določanje lastnega, z definiranjem in distanciranje od tujega. Iz tega sledi, da so bili tujci, ali bolje, tuji delavci na nemškem prosto prisotni že v tem času. Kot reakcija na priseljevanje tujih iskalcev dela in begunce tako Ulrich Herbert,[2] je bil 22. julija 1913 sprejet *Nemški cesarski in državljanski z kon (*Das deutsche Reichs- und Staatsangehörigkeitsgesetz). Ta je prvič uvedel enot nemško državljanstvo, imenovano *»Staatsbürgerschaft«*, kot dopolnilno k obstoječi državljanstvom dežel imenovanih *»Staatsangehörigkeit«*. Ta so bila ukinjena leta 19 v prid enotnega nemškega državljanstva. Do leta 1934 sta torej obstajala dva tipa drž vljana, državljan dežele (Staatsangehöriger) in državljan celotne države (Staatsbürge Državljansko pravo iz leta 1913 je doživelo bistvene spremembe šele tik pred izteko 20. stoletja.

Kljub skoraj nepretrganemu toku priseljevanja tujcev od 1880 do danes, ta kontinu teta danes ni prisotna v nemški zavesti. Čeprav je vsakokratni nov odnos (novo srečanj nemške družbe (ne samo nemške) s tujci pogojen s preteklimi izkušnjami družbe z njim Nemški prostor so tako zaznamovali sezonski delavci, prisilni delavci med vojno, nemš izgnanci po letu 1945 iz vzhodne Evrope, gostujoči delavci in begunci. Po naravi so bi bivanja teh ljudi v Nemčiji v glavnem začasnega značaja. V primeru izgnancev pa so ti nekaj generacijah izgubili značaj tujca, spričo ne velikih razlik z matično nemško družb (uspešna integracija).

Problem je nastal v drugi polovici 20. stoletja, ko se je dobrodošlo, a začasno vabljen tuje gostujoče delavstvo (največ Turki) začelo ustaljevati v ZRN. Tega nemška politika hotela sprejeti, in je vztrajala pri začasnosti bivanja tujih delavcev, težila k zmanjševan priseljevanja in se zavzemala za vrnitev teh tujcev v matične države. To se kaže v kon 70. let 20. stoletja sprejeti paroli nemške politike, da Nemčija ni dežela priseljevanja. Č prav je konec osemdesetih vsem postalo jasno, da temu ni tako, se je parola obdržala sprejetja *Zakona o priseljevanju (2005)*, s katerim je Nemčija tudi 'uradno' postala deže priseljevanja. Po štetju prebivalstva z dne 31. 12. 2003 je imela ZRN skupno 82.532.6 prebivalcev. Od tega 7.341.820 tujcev, kar znaša 8,9 % vsega prebivalstva. Tri četrti tujcev je prišlo iz tretjih držav, to je držav, ki niso članice EU.

Največji delež med njimi še danes predstavljajo priseljenci iz Turčije z 2,5 milijon prebivalcev, ki so kot največja v ZRN živeča muslimanska skupnost, deležni tudi precejšn pozornosti. Turška imigracija v Nemčijo je bila začeta po uradni poti, z bilateralnim spor zumom imenovanim *»Anwerbeabkommen«*. To je bil *Sporazum o novačenju delovne sile*

1 Žerjavič, Multikulturalizem – zgodba o neuspehu, Delo, 19. 10. 2010.

2 Herbert, Geschichte der Ausländerpolitik, str. 335.

3 Ibid., str. 10.

Turčije, med ZRN in Turčijo,[4] podpisan 30. oktobra 1961, zaradi pomanjkanja delovne sile v Nemčiji. To ni bil edini sporazum te vrste. ZRN je sklenila sporazume o novačenju delovne sile tudi z Italijo, Grčijo, Španijo, Marokom, Portugalsko, Tunizijo in nekdanjo Jugoslavijo (1968). Čas po drugi svetovni vojni so v evropskih državah zaznamovali gostujoči delavci, v Nemčiji sprva dobrodošla pomoč pri obnovi gospodarstva, imenovani *»Fremdarbeiter«*, od sredine 60. let 20. stol. pa se jih je prijelo ime *»Gastarbeiter«*.

Pri nemški zakonodaji o tujcih velja, da skoraj ni pravila brez izjeme. V grobem zakonodaja razlikuje med tujci, ki prihajajo iz držav članic EU in ostalimi. Posebne ugodnosti iz druge skupine imajo tujci, katerih države so z Nemčijo podpisale asociacijske sporazume. Nadalje razlikuje zakonodaja tujce po bivanjskem statusu, ki ga določa namen in trajanje bivanja v ZRN. V skupini tujcev, ki niso državljani članic EU in jih Nemci imenujejo *»Drittstaatsangehörige«*, razlikujemo tujce, ki iščejo v Nemčiji zaščito pred pregonom in ostale, ki so v Nemčijo prišli zaradi dela, združitve družine, študija ...

Med temi nemška zakonodaja posebej omenja turške državljane, katerim je na podlagi nadnacionalnega sporazuma nekoliko olajšan dostop do trga delovne sile v EU.

Septembra 1963 je bil namreč podpisan *Sporazum o pridruženem članstvu med Turčijo in Evropsko gospodarsko skupnostjo (Assoziierungsabkommen)*,[5] z namenom ustanovitve carinske unije (od 1. 1. 1996), koordinacije gospodarskih politik in priprave Turčije na članstvo v EU. Odločilnega pomena za turške državljane v EU je bil *Sklep asociacijskega sveta*,[6] ki je sledil leta 1980 o razvoju asociacije (pridruženega članstva) in k temu sklepu izdane odločitve evropskega sodišča. Določila tega sklepa so bila vključena v nemško nacionalno zakonodajo in veljajo ne glede na splošne predpise *Zakona o tujcih* oz. *Zakona o priseljevanju* in ne glede na določila *Schengenskega sporazuma*.

Po drugi svetovni vojni sta ponovno stopili v veljavo nacionalsocialistični uredbi, ki sta do sprejetja prvega *Zakona o tujcih* iz leta 1965, predstavljali nemško zakonodajo o tujcih. To sta bili *Policijska uredba o tujcih (Ausländerpolizeiverordnung)* iz leta 1938 in *Uredba o tujih delojemalcih (Verordnung über ausländische Arbeitnehmer)* iz leta 1933.[7]

Prvi *Zakon o tujcih (Ausländergesetz)*,[8] je stopil v veljavo 1. oktobra 1965 in je s številnimi uredbami o spremembah zakona veljal do 1. 1. 1991. Takrat ga je nadomestil novi *Zakon o tujcih*, s polnim imenom: *Zakon o vstopu in bivanju tujcev na zveznem območju (Gesetz über die Einreise und den Aufenthalt von Ausländern im Bundesgebiet)*,[9] ki je stopil v veljavo 1. januarja 1991 (sprejet je bil julija 1990) in sicer kot 1. člen *Zakona o spremembi zakonodaje o tujcih*. Ta je urejal temeljna vprašanja za tujce: vstop, združevanje družin, bivanje in konec bivanja v ZRN. Zakon je veljal do 1. 1. 2005, ko ga je nasledil »najsodobnejši evropski zakon o priseljevanju«,[10] *Zakon o priseljevanju (Zuwanderungsgesetz)*, ali s polnim imenom: *Zakon o uravnavanju in omejevanju priseljevanja ter urejanju bivanja in integracije državljanov unije in tujcev (Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern)*, sprejet avgusta 2004.[11]

4 Turčija je sklenila podobne sporazume še z: Nizozemsko, Belgijo in Avstrijo leta 1964, leta 1965 s Francijo in 1967 s Švedsko.

5 Abkommen zur Gründung einer Assoziation zwischen der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft und der Türkei; http://www.migrationonline.de/gesetz._X19wcmludD0xJnBpZD0zNiZpZD01NiZfPQ_.html. (20. 1. 2006)

6 http://www.aufenthaltstitel.de/arb180.html (23. 1. 2006).

7 Herbert, Geschichte der Ausländerpolitik, str. 205.

8 BGBI, 1965, št. 19, str. 353–362.

9 BGBI I 1990, str. 1354, 1356.

10 Kramžar, Vsesplošno pričakovana bomba. Delo, 23. 3. 2002, str. 28.

11 BGBI I 2004, str. 1950.

Tuji delavci, po letu 1965 imenovani gastarbajterji, so se zaposlovali predvsem v gradbeništvu, železarski in kovinski industriji ter rudarstvu. Po Herbertu[12] lahko razvoj zaposlovanja tujcev do leta 1980 delimo na tri med seboj ločene faze. Prva faza do leta 1959/60, ko je bila stopnja zaposlovanja relativno nizka, sledila je faza strmega naraščanja do leta 1966 in podvojitev zaposlovanja po manjšem upadu zaradi recesije (1967) do konca novačenja delovne sile leta 1973. Konec novačenja delovne sile iz tujine se največkrat razume kot reakcijo na naftno krizo leta 1973. V resnici pa je nemška vlada v tem videla le primeren povod in čas, kako brez nasprotovanja zajeziti priliv tujih delavcev in zmanjšati število tujcev. Zgodilo se je sledeče: po letu 1973 je res upadlo število tujih delavcev, vendar se do leta 1979 skoraj ni zmanjšalo število tujega stalnega prebivalstva, potem je pa le še naraslo.

Do leta 1969 je bilo v ZRN največ Italijanov, sledili so Španci in Grki, potem Turki in nazadnje Jugoslovani (sporazum šele 1968). Po letu 1971 pa postanejo daleč največja skupina tako med stalnim prebivalstvom kot zaposlenimi, Turki. Seveda je tu na mestu vprašanje – zakaj?

Res je, da je sporazum iz leta 1961 množično odprl vrata Turkom v ZRN, a za nadaljnji razvoj je bilo odločilnejše noveliranje tega sporazuma leta 1964.[13] Tu je bilo ukinjeno določilo, ki je Turkom omejevalo bivanje v ZRN na največ dve leti. To je bil prvi korak, ki je Turkom omogočil postopno ustaljevanje v ZRN. Leta 1964 so Turki dosegli še en pomemben sporazum, to je *Sporazum o socialni varnosti*. Z njim so turški delavci pridobili pravico do otroškega dodatka tudi za tretjega otroka[14] in vse nadaljnje ter bili tako socialno pravno izenačeni z nemškimi delavci.[15]

Sredina šestdesetih let 20. stol. je bil tudi čas, ko so bile, tudi spričo naraščanja brezposelnosti pri Nemcih, parole Nacionaldemokratske stranke Nemčije polne sovražnosti do tujcev, v javnosti sprejete z odobravanjem. A večjega negodovanja ni bilo, saj so se državi tujci še vedno »splačali«. ZRN v tej prvi fazi namreč ni imela stroškov z izobraževanjem tujcev ali s tujimi starostniki, saj so tuji delavci prišli v ZRN v najbolj produktivni fazi. V tem obdobju je vidneje naraslo tudi število tuje zaposlenih žensk, ki se je povzpelo na 30 %. Leta 1967 je bilo med turškimi delavci v ZRN celo 48 % žensk.

Prve politične debate o možnih negativnih učinkih zaposlovanja tujcev, vezane le na gospodarski vidik, je sprožila prva povojna recesija leta 1966/67. Ker je bila ta kratkotrajna, je sledil nov val zaposlovanja tujcev. Tu moramo imeti pred očmi, da je bilo za nemško stran novačenje tuje delovne sile in bivanje tujcev v ZRN kratkotrajnega značaja. Vsi so si predstavljali, da bodo delavci, ko jih ne bodo več potrebovali, odšli nazaj domov. A kaj, ko je človek kompleksno bitje, in so z delavci prišli tudi ljudje, ki so gastarbajterstvu v Nemčiji dali popolnoma novo in negospodarsko dimenzijo. Seveda to ne bi bilo mogoče, če jim tega ne bi omogočala sama država, s pravnim in socialnim vključevanjem v svojo strukturo državne blaginje. Tako je leta 1971 v veljavo stopila *Odredba o dovoljenju za delo* (*Arbeitserlaubnisverordnung*), ki je tujcem, ki so bili zaposleni v ZRN že več kot pet let, omogočila izdajo posebnega delovnega dovoljenja za pet let, in to ne glede na trg delovne sile.[16] Spričo te odredbe je vrnitev domov preložilo okoli 40 % gastarbajterjev. To je pomenilo večje stroške za ZRN, ker so se delavcem, na podlagi šestega člena *Ustave* o varstvu družine, začele le - te pridruževati. Delavec z družino ni bil več tako mobilen, potreboval je kredite, stanovanje, šolo, učitelje, itd., in je s tem državo stal bistveno več.

12 Herbert, Geschichte der Ausländerpolitik, str. 201.

13 Bundesanzeiger, Nr. 22, 16. 1. 1968, Neufassung der deutsch-türkischen Verienbarung.

14 Otroški dodatek za drugega otroka turških delavcev v ZRN, tudi če je ta živel v Turčiji, je predvidela odredba, ki je stopila v veljavo 1. 6. 1963.

15 Fremde Heimat, str. 76–77.

16 Herbert, Geschichte der Ausländerpolitik, str. 226.

Razširitev šoloobveznosti na tuje otroke in mladostnike je leta 1952 v ZRN zveznim deželam predlagala Stalna *konferenca ministrov* za *kulturo* nemških *zveznih dežel. V deželah, kjer predlog ni bil sprejet, je udeležba pri pouku ostajala prostovoljna izbira. Šele leta 1971 so začele sklepe konference izvajati vse dežele.* V skladu z zakoni zveznih dežel so bili otroci in mladostniki šoloobvezni tam, kjer so imeli bivališče. Državljanstvo ni bilo vezano na obstoj šoloobveznosti. *Sprva so organizirali razrede,* v katerih je pouk potekal v materinem jeziku otrok (1952). V prvi polovici sedemdesetih so tuje otroke in mladostnike začeli vključevati v nemške šole, v drugi polovici 70ih pa so zopet postavili v ospredje izobraževanje v materinem jeziku. Praktično izvajanje navodil Stalne konference ministrov je vsaka zvezna dežela izvajala po svoje. Sistem izobraževanja in oskrbe tujih šolarjev se je delil na berlinski in bavarski model. Po berlinskem modelu so tuji učenci obiskovali pouk skupaj z nemškimi učenci v rednih nemških razredih. Jezikovne težave so reševali s spremljajočim dodatnim poukom oz. z obiskom pripravljalnih razredov. Po bavarskem modelu pa so tuji učenci istega materinega jezika, ki niso mogli spremljati nemškega pouka, obiskovali dvojezične razrede v osnovnih in srednjih šolah. Pouk se je najprej izvajal pretežno v materinem jeziku in je postopoma prehajal v nemški jezik. Prehod v nemški razred je bil mogoč, ko so se dobro naučili nemščine.[17]

Tako so rešitelji nemškega gospodarstva s pridruženimi družinami postali obči problem. Sledili so poizkusi »odprave problema«, ki ga je sprožilo daljše bivanje. Tako je združenje delodajalcev predlagalo »rotacijski princip«, katerega osnovni namen je bil, po nekaj letih dela priučene delavce zamenjati z novimi, še ne priučenimi, in tako preprečiti daljše bivanje v ZRN. Ta princip ni nikoli zaživel, saj ni bil smiseln niti za delodajalce same. Da so te okoliščine privedle do zaustavitve novačenja delovne sile 23. novembra 1973, in ne naftna kriza, lahko razberemo tudi iz izjave zveznega kanclerja Willya Brandta januarja 1973, v kateri je poudaril, *»da zelo skrbno premislimo, kje je izčrpana zmogljivost naše družbe in kje terjata zaustavitev socialni razum in odgovornost.«*[18] S koncem novačenja delovne sile (*Anwerbestop*) je bil popolnoma prekinjen priliv tujih delavcev iz tretjih držav na eni strani, na drugi pa je prišlo letno od 40.000 do 50.000 v ZRN živečih otrok tujih delavcev v starost, ki je dovoljevala opravljanje dela.[19]

Pričakovano zmanjšanje števila tujcev in znižanje stroškov zaposlovanja tujcev se s koncem novačenja ni uresničilo. Proti pričakovanju je le še naraslo. Po letu 1973 res niso imeli dostopa v ZRN novi tuji delavci, za nadaljnji razplet pomembnejše je bilo, da so imele »prost vstop« družine v ZRN že bivajočih (in delujočih) tujih delavcev. Tako se je sredi sedemdesetih začela preobrazba iz gastarbajterja v priseljenca. Obrambni mehanizem zvezne vlade so bile restriktivne uredbe. Tako po novembru 1974 v ZRN priseljeni družinski člani niso smeli delati. S 1. januarjem 1975 so bistveno zmanjšali otroške doklade za v tujini živeče otroke gostujočih delavcev. Aprila 1975 so prepovedali priseljevanje tujcev v mesta, v katerih je delež tujcev znašal več kot 12 %. To prepoved so odpravili leta 1976. Leta 1977 so jo ponovno uvedli samo za dele Berlina (Kreuzberg, Tiergarten, Wedding), jo leta 1981 omejili, leta 1990 pa dokončno odpravili.[20]

Politično vodstvo je ostalo brez koncepta in je zato leta 1976 pooblastilo komisijo, ki naj bi razvila koncept za naprej. Ostalo je po starem. ZRN ni bila dežela priseljevanja. Tujcem, ki naj bi se čez čas vrnili domov, so nudili le začasno integracijo. Tu so imeli v mislih predvsem mlajše generacije tujcev, t.i. »drugo generacijo«. V ta namen je bil leta

17 Langenfeld, Integration und kulturelle Identität, str. 5–6.

18 Herbert, Geschichte der Ausländerpolitik, str. 228.

19 Ibid., str. 228.

20 Çınar, Chronologie der Zuwanderung. http://www.a4k.de/cgi- bin/showcontent.asp?ThemaID=299&random=0,5897925 (26. 2. 2006).

1978 ustanovljen urad pooblaščenca za vprašanja tujcev. Prvi pooblaščenec je bil bivši ministrski predsednik Severnega Porenja – Westfalije, Heinz Kühn. Ta je že leta 1979 predložil *»Memorandum o stanju in nadaljnjem razvoju integracije tujih delojemalcev in njihovih družin.«* V njem je zahteval: priznanje dejanskega priseljevanja, stopnjevanje integracijskih ukrepov (predvsem na šolskem področju), ukinitev segregacije, neomejen dostop do dela in izobraževanja za tuje mladostnike, pravico do naturalizacije za v Nemčiji rojene oz. odraščajoče tuje otroke, splošen pregled prava za tujce in postopka za naturalizacijo, komunalno volilno pravico po daljšem bivanju, okrepitev socialnega svetovanja.[21]

Kühn je bil v svojem razmišljanju daleč pred svojim časom. Zahteve iz memoranduma še po 30. letih niso zastarele, niti vse dosežene. S »spomenico« je Kühn, kot piše Murkova, *»v javnosti sprožil doslej najbolj obsežno razpravo o posameznih neprijetnih vidikih izločenosti, drugorazrednega položaja in brezupnosti velikih delov druge in tretje generacije tujih delavcev.«*[22]

Seveda je bilo tako razmišljanje za vlado preveč dalekosežno. Ta je še naprej izvajala politiko omejevanja, prepričana, da se bodo problemi rešili, ko bodo tujci odšli domov. Novo izvoljena vlada na čelu s kanclerjem Kohlom je leta 1982 ponovno prosila za mnenje komisijo. Postalo je jasno, da se lahko drastično zmanjšanje števila tujcev v ZRN izvede le z drastičnimi ukrepi, ki niso ne humani, ne spričo številnih obstoječih sporazumov izvedljivi. Ker so glavni priliv tujcev v ZRN predstavljale družine, katerim je to omogočala nemška *Ustava* s členom o varstvu družine (združevanje družin), se je politika usmerila v pospeševanje vračanja tujcev. Predvsem tujcev drugega kulturnega kroga in vere – Turkov, in ne toliko Italijanov, Grkov... Turki so bili za Nemce še vedno gastarbajterji na začasnem delu v ZRN in ne priseljenci. Decembra 1983 je tako stopil v veljavo *Zakon o pospeševanju vrnitve (Rückkehrförderungsgesetz)*. Zakon je za tujce tretjih držav predvideval celo denarno pomoč oz. nadomestilo, če bi se hoteli vrniti v matično državo. Te ni izkoristilo veliko Turkov, saj je bila brezposelnost v Turčiji velika, vrnitev v ZRN pa zaradi veljave Anwerbestopa onemogočena. Zakon je bil tako v Turčiji kot Nemčiji deležen ostrih kritik. Že pred sprejetjem zakona je bila čakalna doba za izplačilo prispevkov pokojninskega zavarovanja v primeru nameravane vrnitve zmanjšana iz dveh let na šest mesecev.[23]

ZRN se je vse bolj zgubljala v razpršeni in neenotni »Ausländerpolitik«. Skopi *Zakon o tujcih* iz leta 1965, obdan z različnimi državnimi in naddržavnimi sporazumi, je namreč nemškim deželam pri izvajanju tujskega prava puščal nekaj manevrskega prostora in obilo nejasnosti. Tako je leta 1983 dozorela ideja o nadgradnji *Zakona za tujce* iz leta 1965. Konec leta 1983 je bil sprejet prvi osnutek novega zakona za tujce, ki se je osredotočal prav na državljane tretjih držav (Turke, Jugoslovane). Ostre diskusije je povzročila predvsem grozeča svoboda gibanja turških delojemalcev, temelječa na podlagi sporazuma o pridruženem članstvu, ki naj bi dajal turškim delavcem enake pravice kot delavcem ES. Razplet v zvezi s tem je bil skupaj z odnosi med Turčijo in ES med leti 1980 – 1986 zamrznjen zaradi vojaškega udara v Turčiji, ki se je zgodil 12. 9. 1980. Ostajal je strah pred masovnim priseljevanjem Turkov v ZRN. Rezultat polemik na to temo je bil, da so Turke živeče v ZRN »ločili« od ostalih skupin tujcev, kot posebno tuje, nezmožne in nepripravljene na integracijo. Ob »turškem problemu« je od zgodnjih osemdesetih naraščala tudi vloga islama, ki je po revoluciji v Iranu dobila prizvok politične grožnje. In čeprav je več kot 80 % v ZRN živečih Turkov zavračalo islamski fundamentalizem, to ni oviralo

21 http://toonorama.com/encyclopedia/K/K%FChnmemorandum/ (17. 10. 2005).

22 Drčar Murko, »Poklicali smo delovne moči, prišli pa so ljudje.« Delo, 5. 4. 1980.

23 Drčar Murko, Nemška vlada spodbuja tuje delavce k vrnitvi v domovino. Primorski Dnevnik 16. 7. 1982, str. 6.

javnih razprav na to temo. Prav tako se je namigovalo, da so Turki nasilni komunisti. V tem času je antisemitizem dobil svojega sodobnika v antitujstvu, predvsem v antiturkizmu. Mojca Drčar Murko je leta 1982 v Delu pisala, da je samomor mlade Turkinje, ki se je polila z bencinom in zažgala, *»pokazal razsežnosti čustvenega stanja neposredno prizadetih, tistih torej, ki so jim podcenjujoči toni v besedah »gostujoči delavec« ali »tujec« vzeli pravico do tega, da bi bili enakopravni člani družbe.«*[24] V tem duhu so se do konca osemdesetih oblikovali osnutki novega zakona za tujce, a brez rezultata. Spričo naraščajočega priliva azilantov se je v drugi polovici osemdesetih pozornost javnosti in politike preusmerila iz gastarbajterjev na prosilce azila. Politična situacija po padcu berlinskega zidu 9. novembra 1989 in z njo novi grozeči val tujcev – beguncev, azilantov, je pospešila sprejetje kompromisa glede zakona o tujcih, še pred združitvijo ZRN in NDR, 3. oktobra 1990. Temeljne smernice novega zakona, sprejetega 9. julija 1990, so bile: pravna varnost, utrditev statusa bivanja in integracija. Nasprotujoča smernicam zakona je bila še vedno trditev, da Nemčija ni dežela priseljevanja. Tako je bila tudi glavna kritika zakona, da priseljevanje sprejema le na tri četrt, saj je bila naturalizacija tujcem še vedno težko dostopna. Zakon je bil prelomen tako v zgodovinskem kot v pravnem smislu. V zgodovinskem, ker je bil sprejet še pred združitvijo, v veljavo pa je stopil šele po združitvi vzhodne (NDR) in zahodne (ZRN) Nemčije. Pravno pa, ker se je vsebinsko bistveno razlikoval od zakona iz leta 1965 in je bil tudi pravna podlaga zakonu, ki je sledil. Zakon se je lotil dejanskega stanja, t.j. urejanja statusa bivanja že leta v Nemčiji živečih tujcev in v ospredje potisnil integracijo le - teh v nemško družbo.

Novo je bilo poglavje o olajšani podelitvi državljanstva oz. naturalizaciji in poglavje o predstavitvi Urada pooblaščenca za vprašanja tujcev, ki ga leta 1965 še ni bilo. Za razliko od prejšnjih dveh obstoječih tipov dovoljenj za prebivanje, je novi zakon določal štiri glavne tipe dovoljenj za prebivanje, ki so določali status tujca v ZRN. Nemško poimenovanje in vsebina teh tipov se je razlikovala po namenu oz. vzroku bivanja. Ustreznih slovenskih izrazov za te pravne termine nimamo. V nemškem jeziku so ti termini vezani na zakon in s prenehanjem le - tega spremenijo pomen ter dobijo novo jezikovno podobo. *Zakon o tujcih* iz leta 1990 je uvedel tudi nadpomenko za vse tipe dovoljenj za prebivanje *tj. »Aufenthaltsgenehmigung«.*

Konec hladne vojne je bil prelomen tudi za migracijsko politiko Evrope in Nemčije. Padec železne zavese je odprl vrata priseljevanju z vzhoda na zahod, sledil je val beguncev in izgnancev iz vojnih žarišč Jugoslavije in Albanije ter azilantov. To je tudi čas dvotirnega evropskega razvoja integracije in izolacije. Evropa se je namreč vse bolj združevala in odpirala navznoter, navzven pa ograjevala proti nezaželenemu priseljevanju, kar ji je dalo vzdevek »trdnjava Evropa«.[25]

Evropo, še zlasti Nemčijo, je zajel strah pred maso tujcev. Število tujcev je med leti 1988 in 1994 v Nemčiji naraslo za več kot 50 %. V Nemčijo so se zgrnili: prosilci za azil iz tretjih držav in vzhodne Evrope (med njimi 196.293 Turkov,[26] t.j. 15 %), manjšine (izseljenci, Judje, Romi) iz vzhodne Evrope, in begunci ter izgnanci nekdanje Jugoslavije, katerih največ je sprejela prav ta.

Dodatna obremenitev je bila notranje-nemška migracija iz vzhoda na zahod po združitvi obeh držav oktobra 1990 in nerešena vprašanja glede že leta v Nemčiji bivajočih tujcev priseljencev. Strah, pomešan s sovraštvom in odporom do tujcev in vsega tujega, se je v začetku devetdesetih sprevrgel v krvave obračune s tujci, spričo katerih je zvezni kancler Kohl govoril celo o »izrednih razmerah v državi« in pozival k umiritvi razvnetih

24 Drčar Murko, Sovraštvo do tujcev ni več prazna beseda. Delo, 26. 6. 1982, str. 5.

25 Bade, Evropa, str. 419.

26 Število se nanaša na obdobje 1990–1998. Med temi Turki je bilo 80 % Kurdov.

strasti. V spominu ostajajo grozljivi požigi skrajnih desničarjev 1992/93 v Möllnu (Schleswig-Holstein) in Solingenu (Severno Porenje - Westfalija), ko je bilo ubitih 8 turških državljanov. Kot rezultat strankarskih trenj glede migracijsko - azilske politike je bil leta 1993 uzakonjen »azilski kompromis«. Po *Zakonu o azilu, ki je* stopil v veljavo julija 1993, do azila v Nemčiji niso imeli pravice prosilci, ki so prišli iz držav, kjer ni bilo preganjanja in iz varnih tretjih držav. To je pomenilo, da Nemčija za azil po kopni poti ni bila več dosegljiva in je tako de facto probleme z azilanti prenesla na sosednje države.[27] Z njimi je podpisala še sporazume, ki so prosilcem za azil v ZRN preprečevali vstop skozi njihove teritorije. S temi sporazumi je Nemčija svoje sosede že pred evropskimi pogodbami (Schengen, Dublin in Amsterdam) prisilila k poenotenju azilskega prava.[28] Poenotenje le – tega na ravni celotne EU je sledilo leta 1997 z Amsterdamsko pogodbo.

Razpravam o azilu so sledile polemične razprave o prihodnosti »tujske politike« glede (ne)priseljevanja v ZRN in ureditve statusa tujcev v ZRN. Tako v javnem kot političnem prostoru se je vroče debatiralo predvsem o možnosti dvojnega državljanstva in pravici do naturalizacije, ter s tem v zvezi o Nemčiji kot deželi priseljevanja in o »multikulturni družbi«. Število naturalizacij je, po sprejetju *Zakona o tujcih* (1990) sicer malo naraslo, a glede na število tujcev, ki so že izpolnjevali pogoje, je bilo to zelo malo. Vzroki za to so bili različni, ne smemo pozabiti niti na izgrede proti tujcem v ZRN in na ne ravno toplo sprejemajoče okolje. Lahko izpostavim tudi dejstvo, da se je bilo za pridobitev nemškega državljanstva potrebno odreči dotedanjemu državljanstvu. Zato je leta 1996/97 turška vlada sprožila kampanjo o pravicah turških državljanov v Nemčiji in s tem podprla idejo dvojnega državljanstva. Z odpovedjo turškemu državljanstvu so Turki namreč zgubili marsikatero pravico, npr. pravico do nakupa nepremičnin v Turčiji, pravico do dedovanja, volilno pravico... Leta 1997 so morale turške oblasti na zahtevo nemške vlade omejiti možnost ponovne pridobitve turškega državljanstva za nekdanje turške državljane. Tem so nato izročali »roza karto« (Pembe-Kart), ki jim je dajala nekaj pravic glede nakupa zemlje in dedovanja, ne pa tudi volilne pravice. Reformo državljanskega prava je konec leta 1998 napovedala »rdeče – zelena« vlada, pod kanclerskim vodstvom Gerharda Schröderja. V ospredju političnih pogovorov je bila predvsem uvedba teritorialnega principa in možnost dvojnega državljanstva. Zakon je bil sprejet leta 1999, nova pravila so stopila v veljavo 1. januarja 2000. Vsebina *Zakona o državljanstvu je* s spremembami leta 2005 prišla pod krovni *Zakon o priseljevanju*.

Praktične predloge in priporočila za novo politiko o tujcih in priseljevanju je leta 2001 pripravila nadstrankarska komisija v poročilu z naslovom *»Oblikovati priseljevanje, pospeševati integracijo« (Zuwanderung gestalten, Integration fördern)*.[29] Med drugim je komisija v uvodu poročila definirala priseljevanje, nemško *»Zuwanderung«*, kot *»migracijo vseh vrst, tudi tisto, ki je samo začasnega značaja«* in *»Einwanderung«* kot trajno naselitev.[30] Na podlagi poročila neodvisne komisije je že čez mesec dni sledil predlog osnutka *Zakona o priseljevanju*. To je bilo hkrati tudi slovo od nemškega nacionalističnega ideala »Blut und Boden«, t.j. ideala o krvi in zemlji, kot edinem pravem temelju za nemško državljanstvo. Zavedajoč se staranja svojega prebivalstva, je Nemčija spremenila svojo politično nazorsko smer in je začela iskati rešitev (gospodarstva) v priseljevanju »sveže krvi«.[31]

27 Herbert, Geschichte der Ausländerpolitik, str. 319.

28 Bade, Evropa, str. 434.

29 http://www.bmi.bund.de/cln_028/nn_122688/Internet/Content/Themen/Auslaender__Fluechtlinge__Asyl__Zuwanderung/Einzelseiten/Bericht__der__Unabhaengigen__Kommission__Id__47176__de.html (26. 2. 2006).

30 Ibid.

31 Kramžar, Nemško slovo od »Blut und Boden«. Delo, 6. 7. 2001, str. 5.

Od avgusta 2001 pa do julija 2004, ko je bil zakon sprejet, so si sledile ostre politične »za in proti« debate. Tako so minila tri leta, da so se glede zakona sporazumele stranke, zvezni svet in parlament ter zvezno ustavno sodišče.

Za tujce oz. tujsko pravo je najpomembnejši del *Zakona o priseljevanju* njegov prvi člen, to je novi *Zakon o bivanju (Aufenthaltsgesetz). S polnim imenom »Zakon o bivanju, zaposlenosti in integraciji tujcev na zveznem območju« (Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet)*, ki je vsebinsko in pravno nasledil do 1. 1. 2005 veljavni *Zakon o tujcih* iz leta 1991. Dosedanji *Zakon o bivanju v EGS (Aufenthaltsgesetz/EWG)* je zamenjal *Zakon o splošni svobodi gibanja državljanov EU (Freizügigkeitsgesetz/EU)*, izdan v drugem členu *Zakona o priseljevanju*. V tem zakonu je urejen pravni položaj državljanov držav članic EU, ker so ti kot državljani unije upravičenci svobode gibanja in načeloma ne spadajo pod določbe *Zakona o bivanju*. Med vidnejšimi sta še tretji in peti člen novega zakona, to sta *Sprememba zakona o postopku azila* in *Sprememba zakona o državljanstvu*. V *Zakonu o priseljevanju* je bila strnjena tudi glavnina pravnih določil v zvezi z naturalizacijo. S tem so bila določila naturalizacije usklajena z določili bivanjskega prava o tujcih. Tako so bila določila *Zakona o državljanstvu*[32] iz leta 1999 sprejeta in dopolnjena v *Spremembi zakona o državljanstvu*.[33] *Zakon o državljanstvu* (*Staatsangehörigkeitsgesetz*) pomeni prilagoditev nemške državljanske zakonodaje evropskim standardom, saj je Nemčija novembra 1997 podpisala in ratificirala evropski sporazum o državljanstvu, ki je stopil v veljavo maja 2004, kot reakcijo na 7,3 milijonsko tujo, v Nemčiji živečo manjšino.

Po 1. januarju 2000 je bila tako tujcem bistveno olajšana pot do naturalizacije *(Einbürgerung)*. Stari princip *ius sanguis* (krvno pravo), po katerem so nemško državljanstvo lahko dobile osebe nemškega rodu, so dopolnili s principom *ius soli* (po kraju rojstva), ki je omogočal v Nemčiji rojenim otrokom tujcev, da že z rojstvom pridobijo nemško državljanstvo. Seveda ob predpostavki, da vsaj eden od staršev zakonito in redno biva v ZRN najmanj osem let in ima trajno dovoljenje za bivanje. To je bilo do 1. januarja 2005 dovoljenje *»Aufenthaltsberechtigung«*, po tem datumu pa *»Niederlassungserlaubnis«*. Po podatkih Zveznega Ministrstva za notranje zadeve je na ta način do konca leta 2004 dobilo nemško državljanstvo 191.000 otrok v ZRN živečih tujcev.[34] Ker so ti otroci obenem dobili tudi državljanstvo svojih staršev, se morajo, tako *Zakon o državljanstvu*, ko postanejo polnoletni, odločiti za eno ali drugo državljanstvo. Za odločitev imajo čas do dopolnitve 23 leta starosti. Tudi sicer sprememba zakona predvideva enostavnejšo pot do državljanstva. Tujec lahko zaprosi za državljanstvo po osmih letih zakonitega in rednega bivanja v ZRN, če ima utrjen bivanjski status, če priznava svobodni in demokratični temeljni red, lahko preživlja sebe in družinske člane in ni bil kaznovan. Razen redkih izjem zakon od tujca zahteva, da se odreče svojega državljanstva.

Izjema so državljani članic EU, ki se jim ni potrebno odreči svojega državljanstva, če njihova matična država tega od njih ne zahteva. Enako velja za politično preganjane in begunce. Pravice do nemškega državljanstva pa nimajo tujci, ki ne obvladajo nemškega jezika.

Po uveljavitvi Zakona o priseljevanju velja, da sme tujec z uspešno opravljenim integracijskim tečajem zaprositi za državljanstvo že po sedmih letih zakonitega bivanja. Prav tako tujec s tečajem dokaže znanje nemškega jezika. Zakonci in mladoletni otroci tujca, ki izpolnjuje pogoje za naturalizacijo, lahko pridobijo nemško državljanstvo pod pogoji člena 10 (priznavanje svobodnega in demokratičnega reda, zmožnost

32 Staatsangehörigkeitsgesetz; http://www.bgblportal.de/BGBL/bgbl1f/b199038f.pdf (20. 1. 2006).

33 Änderung des Staatsangehörigkeitsgesetzes; BGBl 2004, št. 41.

34 http://www.zuwanderung.de/2_Staatsangehoerigkeit.html (29. 1. 2006).

preživljanja, odpoved dosedanjega državljanstva, niso bili kaznovani), tudi če ne bivajo v ZRN osem let.[35]

V *Zakon o priseljevanju* so bile sprejete tudi varnostne zahteve *Zakona o boju proti terorizmu*, ki je bil sprejet 9. 1. 2002. V praksi to pomeni, da uradi za naturalizacijo vsako prošnjo oz. prosilca preverijo pri uradu za zaščito ustavnega reda ali je mogoče deloval protiustavno. Ravno tako je izključena naturalizacija ekstremističnih tujcev s klavzulo o ekstremistih.

S pravnega vidika in za marsikaterega tujca tudi osebno, se integracija v novo družbeno in državno okolje zaključi z naturalizacijo. S pridobitvijo nemškega državljanstva tujec uradno postane Nemec, ker je po *Zakonu o državljanstvu* Nemec vsak, ki poseduje nemško državljanstvo (§ 1). To pomeni, da ima naš 'bivši' tujec zdaj enake pravice in dolžnosti kot ostali nemški državljani. V vsakdanjem življenju to ne spremeni dejstva: enkrat južnjak vedno južnjak. Novi nemški državljan še vedno ostaja drugačen med enakimi, ker se delitev na mi – oni ne preneha s pravnim aktom.

Če je naturalizacija po zakonodaji končna faza integracije, je pogoj za začetek le te, trdnost bivanjskega statusa tujca. Tega določajo različna dovoljenja za bivanje, katerih imena se spreminjajo skupaj z zakonodajo. Zares primerjati se da šele zakona iz leta 1990 in 2004, saj je bil status tujcev po prvem zakonu (1965) predvsem začasen s pripadajočim (edinim) omejenim dovoljenjem za bivanje. *Zakon o tujcih* iz leta 1990 je bil v tem poglavju zelo kompliciran. Razlikoval je tri tipe omejenih dovoljenj za prebivanje in dva tipa neomejenih dovoljenj za prebivanje. Za vse tipe dovoljenj je uvedel nadpomenko *»Aufenthaltsgenehmigung«*.

Omejena dovoljenja so bila:

- *»Aufenthaltsbewilligung«*, ki je bilo vezano na določen namen bivanja. Po dosegi namena je moral tujec ZRN zapustiti.
- *»Aufenthaltserlaubnis«*, na podlagi katerega si je tujec kasneje lahko pridobil neomejeno dovoljenje.
- *»Aufenthaltsbefugnis«*, podeljen v humanitarne namene in je dopuščal utrditev bivanja, a le pod okoliščinami posameznega primera.

Neomejeni dovoljenji za prebivanje sta bili:

- *»Aufenthaltserlaubnis«*, načeloma dostopno po petletnem posedovanju omejenega dovoljenja *»Aufenthaltserlaubnis«* ali pa po osem letnem posedovanju dovoljenja *»Aufenthaltsbefugnis«*.
- *»Aufenthaltsberechtigung«*, načeloma dostopno po osemletnem posedovanju dovoljenja *»Aufenthaltserlaubnis«*. Z njim so tujci dosegli najvišjo stopnjo utrditve bivanjskega statusa.

Največ tujcev v ZRN je leta 2002 posedovalo neomejeno dovoljenje *»Aufenthaltserlaubnis«*. Drugo najštevilčnejše dovoljenje je bilo omejeno dovoljenje *»Aufenthaltserlaubnis«*, na tretjem mestu pa je sledilo dovoljenje *»Aufenthaltsberechtigung«*.

Prvi člen *Zakona o priseljevanju*, *Zakon o bivanju*, to poglavje na prvi pogled bistveno poenostavlja. Saj uvede le eno omejeno *(Aufenthaltserlaubnis)* in eno neomejeno *(Niederlassungserlaubnis)* dovoljenje za prebivanje, ter novo nadpomenko *»Aufenthaltstitel«*. Vendar po novem zajec tiči v drugem grmu. Bolj kot prej igrajo glavno vlogo vzroki, zaradi katerih tujec zaprosi za dovoljenje: študij, združevanje družine, humanitarni vzroki, delo. Nameni bivanja v ZRN pogojujejo tudi (ne)dostop do dela v ZRN.

S pridobitvijo dovoljenja tipa *»Niederlassungserlaubnis«* tujec doseže najtrdnejši pravni status bivanja. Dovoljenje daje trajno pravico do bivanja v ZRN, je prostorsko neomejeno in dovoljuje kakršno koli zaposlitev tujca v ZRN. Načeloma se zanj lahko zaprosi

35 BGBl I 2004, Št. 41, Spremembe zakona o državljanstvu, str. 1996–1999.

po petih letih bivanja v ZRN. Ker pa je zakon iz leta 2004 skrčil prejšnji dve neomejeni dovoljenji za bivanje na eno, je časovne zahteve (5 let dovoljenja *»Aufenthaltserlaubnis«*) za pridobitev dovoljenja *»Niederlassungserlaubnis«* nadgradil z nadaljnjimi zahtevami. Te so: najmanj pet letno plačevanje prispevka za pokojninsko zavarovanje, nekaznovanost in izpolnjevanje integracijskih zahtev (tečaj). Iz te zadnje zahteve vidimo, da je po novem zadostno znanje nemškega jezika zahtevano tudi kot pogoj za pridobitev trajnega bivanjskega statusa in ne samo, kot prej, v primeru želene naturalizacije.

Zanimivo je še, da dve tretjini tujcev izpolnjuje časovno zahtevo za pridobitev trajnega bivanjskega statusa, saj je povprečna doba bivanja v ZRN 16 let, a tega ne poseduje. Velike ovire namreč predstavljajo prav integracijske zahteve (zadostno znanje nemškega jezika in temeljno poznavanje nem. pravnega in družbenega reda), katerih izpolnitev je tudi temeljni cilj za prihodnost nemške »družbene politike«.

Če po zakonu iz leta 1990 status tujca v ZRN prepoznamo po tipu dovoljenja, moramo, da bi vedeli, kakšne pravice pripadajo tujcu po novem zakonu, nujno poznati tudi namen bivanja v ZRN. Vsi trije zakoni so odgovor na nove razmere v nemški družbi in politiki. Jedro vseh treh zakonov so poglavja o vstopu in bivanju tujcev na zveznem območju. Ker so bili povod za sprejetje prvega *Zakona o tujcih* predvsem tuji oz. gostujoči delavci, je razumljivo, da tu ne gre iskati poglavja o pridružitvi družin ali poglavja o naturalizaciji. Zakon iz leta 1965 je bil napisan v znamenju obče predstave o začasnosti bivanja tujcev v ZRN. To dejstvo pogojuje tudi bistveno razliko med zakonoma iz leta 1965 in 1990. Zaradi postopnega priznavanja priseljevanja v ZRN je v zakonodaji veliko več podobnosti med zakonoma iz leta 1990 in 2004. Zakonodajna pozornost se je preusmerila iz začasnih tujih delavcev na tujce priseljence (družinski člani), azilante in begunce ter na oblikovanje njihovega statusa bivanja, ki je šel v smeri od začasnega proti trajnemu. Novo v *Zakonu o tujcih* iz leta 1990 je bilo poglavje o olajšani naturalizaciji, ki je omogočala tujcem pridobitev nemškega državljanstva že po osmih letih zakonitega bivanja v ZRN, za razliko od prej zahtevanih petnajst let zakonitega bivanja v ZRN. S tem poglavjem je bil del državljanskega prava prvič prenesen v *Zakon o tujcih*. *Zakon o priseljevanju* (2004), je za razliko od *Zakona o tujcih* (1990), ki je vseboval del državljanskega prava le kot poglavje, vseboval kar več sprememb zakonov in dva samostojna zakona. Tu je bilo novo poglavje o pospeševanju integracije, ki ga leta 1990 še ni bilo in je uvajalo integracijske tečaje za tujce. Ti imajo pomembno vlogo tako pri želeni naturalizaciji kot pri pridobitvi stalnega dovoljenja za prebivanje. Z novimi integracijskimi zahtevami kot so, znanje nemškega jezika, poznavanje nemškega pravnega reda, kulture in zgodovine *Zakon o bivanju* tako marsikateremu tujcu otežuje pridobitev stalnega dovoljenja za prebivanje.

Uradna politika Nemčije je s svojim dolgoletnim »najmanjšim skupnim imenovalcem«,[36] to je zanikanjem priseljevanja, pokazala svoj odnos do tujcev v državi. Ta je hkrati postal vzor odnosa med Nemci in tujci in je pripeljal do distanciranja manjšine od večine ter posledično do nastanka vzporedne družbe. Kljub zanikanju je bila ravno zakonodaja Zvezne republike Nemčije tista, ki je omogočila, da so se tujci v ZRN ustalili. Pravo nasprotje le - te je bila zakonodaja NDR, ki je bila do tujcev zelo stroga in ni dopuščala daljšega bivanja tujcev v DDR ali pridruževanja družin.

S sprejetjem *Zakona o priseljevanju* je Nemčija tudi »de jure« postala dežela priseljevanja.

V zgodovini in spominu še naprej ostaja »de vita« odnos države in državljanov do tujcev, priseljencev, ki je zaznamoval slehernega prišleka in ga zakon ne more spremeniti

36 Bade, Bommes, Migration und politische Kultur, str. 165. Migrationsreport 2000.

čez noč. Na to kažejo tudi šolske statistike, po katerih otroci in mladostniki z migracijskim ozadjem pri izobraževanju še danes dosegajo slabše rezultate kot nemški sovrstniki.

Multikulturalizem ni mrtev, kot se je izrazil bavarski ministrski predsednik, ampak je živo dejstvo (organizem), ki stalno spreminja svojo pojavno obliko in išče luknje v zakonodaji, ki je morda »odpovedala« oz. rabi nove smernice. Petdeset let demantija priseljevanja je predolga doba, da bi deset let »sprejetega« priseljevanja spremenilo kaj bistvenega.

Tako kot naftna kriza leta 1973 ni bila razlog za konec novačenja delovne sile, tako danes visoka stopnja brezposelnosti ni razlog za ostre besede nemške politike z uvoda, je pa dober povod. Orisani primer seveda ni osamljen. Različne države imajo pri podobni ali enaki problematiki različne modele reševanja le – te. Zanimivo je še, da je Evropa bolj zaskrbljena zaradi švicarskega referenduma o izgonu tujcev zaradi kaznivih dejanj (november 2010), kot zaradi »nestrpnih« izjav nemških politikov.

Integracija je toliko daljši in zahtevnejši proces, kolikor bolj je priseljenska kultura oddaljena od sistema vrednot družbe v katero se je priselila. Sčasoma bodo k izboljšanju položaja današnjih tujcev v ZRN in Nemcev z migracijskim ozadjem pripomogli tudi novi, bolj tuji tujci, ki bodo zasedli dno nemške družbene lestvice.

Viri in literatura

Viri

Abkommen zur Gründung einer Assoziation zwischen der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft und der Türkei; http://www.migrationonline.de/gesetz._X19wcmludD0xJnBpZD0zNiZpZD01NiZfPQ_.html (20. 1. 2006).

Änderung des Staatsangehörigkeitsgesetzes, BGBI 5. 8. 2004, Nr. 41.

Ausländergesetz; BGBI 8. 5. 1965, Nr. 19.

Beschluß Nr. 1/80 des Assoziationsrats über die Entwicklung der Assoziation vom 19. September 1980; http://www.aufenthaltstitel.de/arb180.html (23. 1. 2006).

Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet; BGBI 5. 8. 2004, Nr. 41.

Gesetz über die Einreise und den Aufenthalt von Ausländern im Bundesgebiet; BGBI I 1990, 1354, 1356.

Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern; BGBI 5. 8. 2004, Nr. 41.

Neufassung der deutsch-türkischen Verienbarung; Bundesanzeiger 16. 1. 1968, Nr. 22.

Staatsangehörigkeitsgesetz; http://www.bgblportal.de/BGBL/bgbl1f/b199038f.pdf (23. 1. 2006).

Literatura

Klaus J. Bade, *Evropa v gibanju*, Ljubljana 2005.

Für den Rat für Migration Hrsg. von Klaus J. Bade, Michael Bommes und Reiner Münz, *Migrationsreport 2000*, Frankfurt/Main 2000.

Hrsg. von Aytaç Eryılmaz (Domit) & Mathilde Jamin (Ruhrlandmuseum), Fremde Heimat. Eine Geschichte der Einwanderung aus der Türkei, Essen 1998.

Christine Langenfeld, Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten, Tübingen 2001.

Herbert Ulrich, Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland, München 2001.

Članki

Mojca Drčar Murko, »Poklicali smo delovne moči, prišli pa so ljudje.« Delo, 5. 4. 1980.
Mojca Drčar Murko, Sovraštvo do tujcev ni več prazna beseda. Delo, 26. 6. 1982.
Mojca Drčar Murko, Nemška vlada spodbuja tuje delavce k vrnitvi v domovino. Primorski Dnevnik 16. 7. 1982.
Barbara Kramžar, Nemško slovo od »Blut und Boden«. Delo, 6. 7. 2001.
Barbara Kramžar, Vsesplošno pričakovana bomba. Delo, 23. 3. 2002.
Peter Žerjavič, Multikulturalizem – zgodba o neuspehu. Delo, 19. 10. 2010.

Spletne strani

Çınar, Chronologie der Zuwanderung. http://www.a4k.de/cgi-bin/showcontent.asp?ThemaID=299&random=0,5897925 (26. 2. 2006).
http://toonorama.com/encyclopedia/K/K%FChnmemorandum/ (17. 10. 2005).
http://www.aufenthaltstitel.de/arb180.html (23. 1. 2006).
http://www.bmi.bund.de/cln_028/nn_122688/Internet/Content/Themen/Auslaender__Fluechtlinge__Asyl__Zuwanderung/Einzelseiten/Bericht__der__Unabhaengigen__Kommission__Id__47176__de.html (26. 2. 2006).
http://www.zuwanderung.de/2_Staatsangehoerigkeit.html (29. 1. 2006).

STAŠA IVANEC

ODNOS ROMOV DO ZGODOVINE

ATTITUDE OF THE ROMA PEOPLE TOWARDS HISTORY

Izvleček

Pričujoči prispevek prikazuje zgodovino indijskih nomadov od obdobja, ko so prvič stopili na evropska tla ter so jih Evropejci sprejeli pod imenom Cigani, do obdobja njihovega preganjanja, ki je v najhujši obliki potekalo pod oblastjo nacionalsocializma (holokavst) ter vse do vzpostavitve nove romske identitete. Čeprav je članek v precejšnji meri zasnovan kot longitudinalni časovni pregled, se v ozadju skriva želja po odgovoru na vprašanje, kakšen je odnos Romov do zgodovine. S tem vprašanjem je povezanih več podvprašanj: kdo so Romi; kakšna je njihova kulturna identiteta, kakšen je njihov vsakdanji način življenja ter odnosi med Romi in Neromi. V zaključku so podane bistvene ugotovitve posameznih poglavij in odgovori na gornja vprašanja.

Glede na to, da je bilo uradno poimenovanje Rom sprejeto s strani Romov in mednarodnih organizacij šele leta 1971, je v prispevku izraz Cigan uporabljen z vsem spoštovanjem do nosilcev tega imena, z namenom prikazati zgodovinsko identiteto in razvoj tega ljudstva. Z uporabo pojma Cigan, nato Rom, želimo poudariti trenutek, ki ključno vpliva na spremembo romske identitete in romskega samozavedanja.

Ključne besede: Indijski nomadi, Cigani, holokavst, romski dan, Romi, romska izročila in kultura.

Abstract

This contribution shows the history of Indian nomads from the period, when they first entered European soil and Europeans accepted them as gypsies, to the period of their persecution, which culminated in the worst form during the National Socialism (holocaust), up to the establishment of the new Roma identity. Although the article is predominantly based as an overview in time, it is underlined by a desire to answer the question, what the attitude of the Roma people towards history is. Here there are many sub questions: who are the Roma people, what is their cultural identity, what is their daily life like, and the question of relations between the Roma and non-Roma. The conclusion gives key findings of individual chapters and answers the abovementioned questions.

With regard to that the legal naming of the Roma was recognized by the Roma people and international organizations only in 1971, the contribution uses the term Gypsy with all due respect towards the bearers of the name and with the intent to present the historical identity and development of the people. With the use of the term Gypsy, then Roma, we wish to emphasize the moment that crucially influences the change in the Roma identity and their self-awareness.

Keywords: Indian nomads, Gypsies, holocaust, Roma day, Roma people, Roma tradition and culture.

ODNOS ROMOV DO ZGODOVINE

Prihod indijskih nomadov na evropska tla

Kdaj točno so prišli prvi indijski nomadi na evropska tla ni znano. Zanje evropski staroselci niso pokazali posebnega zanimanja, saj so menili, da so novi priseljenci le začasni prebivalci tedanje Evrope. Prvi pisni dokazi za indijsko nomadsko pleme v Evropi segajo v leto 1100. V listini grškega samostana z gore Atos so Cigani prikazani kot carigrajski čarovniki Atsincani. Sčasoma se je za vse indijske nomade v Evropi uveljavilo ime Cigan, ki sprva ni imelo ne pozitivne ne negativne konotacije. V poznem srednjem veku zasledimo več poročil o nomadskih skupinah v Evropi oz. Ciganih. Poleg že omenjene grške listine se zapisi o Ciganih pojavljajo v čeških in madžarskih kronikah, kretski listini iz leta 1332, listini cesarice Katarine de Valois, zagrebški sodni škofijski kroniki iz let 1378 in 1387 ...

Leta 1417 se je v Evropi pojavila najštevilnejša skupina indijskih nomadskih plemen. Govorili bi lahko o množičnem naseljevanju Ciganov. Vodili so jih kralj Sindel ter vojvode Mihael, Andrej in Panuel. Plemena so najprej skupaj potovala po Madžarski in Češki ter se nato ločila. Panuel je odšel v Nemčijo, Sindel do Regensburga, Mihael in Andrej pa sta šla v Švico, Italijo, v Francijo, kamor sta dospela leta 1427 in leta 1447 še v Španijo. V severo-vzhodnih evropskih deželah so se indijski nomadi naseljevali s časovnim zamikom. V Galiciji so prvič omenjeni leta 1428, na Poljskem leta 1551 in 1557, v Stockholmu leta 1512 in na Finskem leta 1559. Po deželah, v katere so se naselili, je Miklošič evropske Cigane razdelil na 13 velikih skupin: grške, romunske, madžarske, moravško-češke, nemške, poljsko-litavske, ruske, finske, skandinavske, italijanske, baskiške, anglo-škotske in španske Cigane.[1]

Že na svojih množičnih potovanjih in naseljevanjih po Evropi so indijski nomadi doživljali izredno krvave trenutke v svoji zgodovini. Nad njimi so se vršili množični pogromi: sežiganja, obešanja, preganjanja na cestah, v gorah, mestih in vaseh, zaradi česar so bili prisiljeni odreči se svojim navadam in običajem. Še zlasti 17. stoletje je znano kot čas najhujšega preganjanja Ciganov.[2] Leta 1661 jih je Georg II. Saški obsodil na smrt, cesar Karl VI. pa je ukazal uničenje moških Ciganov ter rezanje ušes ženam in otrokom.[3] Naj na tem mestu izpostavimo, da je 17. stoletje v evropski zgodovini znano še po dveh krutih procesih: čarovniških procesih ter velikem zapiranju revežev in norcev.

V 18. stoletju je Cigane prva zaščitila Marija Terezija, ki jih je poimenovala kot Nove prebivalce ali Nove naseljence oz. Neu Colonus, Új polgár in jim dala nekaj zemlje za stavbišče in obdelovanje. Na novo pridobljene pravice jim je pogojevala z zahtevami, da obdelujejo zemljo, obiskujejo šole, služijo vojsko in pozabijo na svoj materin jezik. S svojim zahtevami je šla celo tako daleč, da je prepovedala poroko med Cigani in spodbujala

1 Štrukelj, P. (2004). Tisočletne podobe nemirnih nomadov. Zgodovina in kultura Romov v Sloveniji. Ljubljana: Družina, str. 13–16.

2 Tancer, M. (1994). Vzgoja in izobraževanje Romov na Slovenskem. Maribor: Založba Obzorja.
Šiftar, V. (1990). Pogled nazaj – korak naprej. V: Levičnik, I. (ur.). Vzgoja in izobraževanje romskih otrok v predšolskem in osnovnošolskem obdobju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 59–71; Klopčič, E. (2001). Didaktični vidiki dela z romskimi učenci. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Razredni pouk, str. 9–10; Štrukelj, P. (2004). Tisočletne podobe nemirnih nomadov. Zgodovina in kultura Romov v Sloveniji. Ljubljana: Družina, str. 19–23, 25–26.

3 Baltić, N. Heus, J. Samardžija, U. (2005). Romi v Nemčiji - včeraj in danes. Razprave in gradivo, št. 47, str. 160–167;
Halbrainer, H. (2003). Po sledeh protestantov, Judov, Romov in Slovencev v Radgoni in okolici. Graz: Kulturno društvo člen 7 za avstrijsko Štajersko, str. 67–80.

mešane poroke z Necigani ter štiriletne ciganske otroke s silo odvzemala njihovim staršem in jih dala prevzgojiti posameznim neciganskim družinam. Korist njenih ukrepov se je pokazala le v tem, da sta v 18. stoletju v Avstriji obstajala po dva regimenta ciganske konjenice in so mnogi ciganski vojaki dosegli visoko vojaško kariero. V 18. stoletju so v vojski svoje države sodelovali tudi francoski Cigani.[4]

Kljub poskusom Marije Terezije, da bi Cigane naseljevala na ozemlju svoje monarhije in jih civilizirala oz. izenačila z večinskim narodom, ji to ni uspelo. Cigani so ohranili svoj način življenja. Leta 1888 je v Avstriji izšel zakon, ki je prepovedoval nomadsko življenje ter vstop tujih ciganskih družin v državo. S tem se je naznanil državni boj zoper cigansko nadlogo. Zakon je bil ponovno objavljen leta 1913. Toda nesrečno usodo so doživljali Cigani tudi izven Avstrije in izven krščanske Evrope; v Osmanskem cesarstvu in Romuniji so bili celo zasužnjeni.[5]

V 18. in 19. stoletju je bila pozitivno ocenjena le ciganska glasba, ki je privlačevala evropski srednji razred in aristokrate ter jim simbolizirala svobodo. Cigani so bili pogosti gostje na Esterhazijevem dvoru, kjer je deloval tudi Joseph Haydn in drugi glasbeni mojstri. Evropski Cigani so s svojo glasbo nehote vplivali na glasbeno delo mojstrov 18. in 19. stoletja.[6]

Nekoliko se je izboljšal evropski pogled na Cigane v času prve svetovne vojne. Cigani so bili kot avstroogrski državljani že na samem začetku vpoklicani v vojsko; bojevali so se tudi na soški fronti.[7]

Začetki znanstvenega preučevanja ciganske zgodovine in kulture

Podrobnejše evropsko zanimanje za preučevanje ciganske kulture in iskanje njihove prvotne domovine se je začelo, ko so bili Cigani na evropskih tleh že dolgo ustaljeni.[8] V 17. stoletju sta se kot najpomembnejša romologa uveljavila raziskovalca Vulcanius in Tomasius, v 18. stoletju pa Grellmann[9] in Ridiger.[10] Večina zgodnjih raziskav je temeljila na ustni metodi, na osebnem izpraševanju Ciganov. Kot ugotavlja Pavla Štrukelj, so Cigani v tem času svojo zgodovino že zavili v legende. Na podlagi njihovega pripovedovanja je bilo razvidno, da so ciganski predniki živeli v Egiptu in da so to deželo zapustili zaradi

4 Tancer, M. (1994). Vzgoja in izobraževanje Romov na Slovenskem. Maribor: Založba Obzorja; Šiftar, V. (1990). Pogled nazaj – korak naprej. V: Levičnik, I. (ur.). Vzgoja in izobraževanje romskih otrok v predšolskem in osnovnošolskem obdobju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 59–71; Klopčič, E. (2001). Didaktični vidiki dela z romskimi učenci. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Razredni pouk, str. 9–10; Štrukelj, P. (2004). Tisočletne podobe nemirnih nomadov. Zgodovina in kultura Romov v Sloveniji. Ljubljana: Družina, str. 19–23, 25–26.

5 Baltić, N. Heus, J. Samardžija, U. (2005). Romi v Nemčiji - včeraj in danes. Razprave in gradivo, št. 47, str. 160–167;
Halbrainer, H. (2003). Po sledeh protestantov, Judov, Romov in Slovencev v Radgoni in okolici. Graz : Kulturno društvo člen 7 za avstrijsko Štajersko, str. 67–80.

6 Briziani-Traja, I. (2000). Le ostanite Romi gredo! Celovec: Mohorjeva, str. 30–32.

7 Tancer, M. (1994). Vzgoja in izobraževanje Romov na Slovenskem. Maribor: Založba Obzorja;
Šiftar, V. (1990). Pogled nazaj – korak naprej. Levičnik, I. (ur.). Vzgoja in izobraževanje romskih otrok v predšolskem in osnovnošolskem obdobju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 59–71; Klopčič, E. (2001). Didaktični vidiki dela z romskimi učenci. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Razredni pouk, str. 9–10; Štrukelj, P. (2004). Tisočletne podobe nemirnih nomadov. Zgodovina in kultura Romov v Sloveniji. Ljubljana: Družina, str. 19–23, 25–26.

8 Štrukelj, P. (2004). Tisočletne podobe nemirnih nomadov. Zgodovina in kultura Romov v Sloveniji. Ljubljana: Družina, str. 13–16.

9 Tancer, M. (1994). Vzgoja in izobraževanje Romov na Slovenskem. Maribor: Založba Obzorja.

10 Briziani-Traja, I. (2000). Le ostanite Romi gredo! Celovec: Mohorjeva, str. 9.

neodpuščenega greha. Šele s spoznanjem, da legende o Egiptu nimajo znanstvene podlage, so evropski znanstveniki začeli iskati izvor ciganske domovine v drugih prostorih in časih. Pojavile so se celo teorije, da so Cigani potomci prebivalcev potopljene Atlantide ali pa pradavnega plemena, ki je iznašlo bron in železo.

V 19. stoletju sta August Friedrich Pott in Franc Miklošič vsa spoznanja kritično preučila in ugotovila pri tem popoln nesmisel večine do tedaj veljavnih ciganskih teorij. Jezikoslovec Pott je prvi znanstveno preučil ciganski jezik in ugotovil, da je ciganski jezik soroden s sanskrtom. Na osnovi jezikovnih spoznanj je za prvotno domovino Ciganov prepoznal severno Indijo (1844). Tri desetletja kasneje je slovenski jezikoslovec Miklošič napisal tedaj najpomembnejše delo o evropskih Ciganih. V svojih spoznanjih je prišel do zaključka, da je domovina Ciganov skrajni severozahodni del Indije v dolini južnega Hindukuša ter da je ciganski jezik soroden narečju dardu in kafir. Miklošič je šel v svojem raziskovanju še dlje in skušal določiti tudi pot teh plemen iz matične domovine do Evrope. V študiji iz l. 1873 je nakazal dve poti selitve. Prva skupina Ciganov se je najprej napotila v Afganistan in Perzijo, se čez čas premaknila čez iransko ozemlje v Armenijo, Turčijo, Bizanc in naposled v Grčijo, od tam pa so se Cigani naseljevali še po drugih deželah Balkanskega polotoka. Druga indijska nomadska skupina je najprej potovala v Sirijo, nato v Egipt, severno Afriko in od tam v Španijo.

Čeprav so dandanes strokovnjaki enotnega mnenja o domovini Ciganov, so mnenja o času prvih migracij in vzrokov zanje še vedno deljena. Nekateri raziskovalci postavljajo začetek potovanja indijskih nomadov na začetek našega štetja, drugi v 7. in 8. stoletje, tretji v 9. do 11. stoletje. Vzroki ciganskih migracij naj bi se skrivali v vojaškem napadu na Indijo (napad Arabcev, Timurjev napad ipd.), dočim druga skupina romologov meni, da so Cigani na dolgo pot odšli po svetu kot potujoči glasbeniki.[11] V meglo zavita prava »ciganska zgodovina« na evropskih tleh in nedorečenost teorij izpričujeta dejstvo, da je možno in potrebno o zgodovini Romov še marsikaj odkriti in raziskati.

Holokavst

Lev Kreft je v predgovoru slovenske izdaje Benzove knjige zapisal, da se holokavsta ne da preprosto pozabiti in se od njega posloviti. Holokavst je zgodba o porazu razuma. Verginella v spremni besedi nadaljuje, da je zgodba o holokavstu vsaj še desetletje po končani drugi svetovni vojni tudi zgodba o molku. Prvi, ki je ta molk želel prekiniti, je bil Jud Primo Levi, ki je sicer že leta 1946 izdal knjigo spominov o svojih izkušnjah v Auschwitzu in deloma res uspel. Toda šele leta 1957 z njegovo drugo izdajo knjige z naslovom A je to sploh človek, ki je izšla v uglednejši založbi, so tako italijanski bralci kot tudi mednarodna javnost začeli brati njegove spomine. Poleg spominov na drugo svetovno vojno (med njimi dnevnik Ana Frank) so v kasnejših letih izšle tudi številne zgodovinske študije o holokavstu.[12]

Glede na to, da je bil holokavst v prvi vrsti namenjen zoper Jude, uvodoma po Benzu povzemam nekaj podatkov o judovskem trpljenju. Holokavst je potekal postopoma v smeri od antipropagande do genocida judovskega življa. Po prihodu nacionalsocialistov na oblast se je v Nemčiji leta 1933 začelo diskriminirati Jude na zakonski ravni (odstranitev Judovskih uradnikov iz javnih služb, omejitev Judov v izobraževalnih ustanovah, izključitev iz tiska …); leta 1935 so bili Judje na podlagi Nürnberških zakonov uvrščeni kot drugorazredni državljani. Preobrat, v katerem se je začelo fizično preganjanje Judov

11 Štrukelj, P. (2004). Tisočletne podobe nemirnih nomadov. Zgodovina in kultura Romov v Sloveniji. Ljubljana: Družina, str. 13–18.

12 Benz, W. (2000). Holokavst. Ljubljana: Vita activa, Institut za civilizacijo in kulturo, str. 7–13 in 119–133.

in uničevanje njihovih domov in sinagog, predstavlja kristalna noč 9. 11. 1938. Ob začetku druge svetovne vojne so Judje že veljali za državne sovražnike, ki naj bi Nemčiji napovedali vojno. Toda slika je bila ravno obratna. Ob izbruhu vojne so nacistične oblasti Jude uporabljale za prisilno delo, jih zapirali v taborišča, vse skozi pa omejevali njihovo gibanje in osebne pravice. Tudi pri pohodih nemške vojske v druge dežele so bili sestavni del pohoda antisemitski ekscesi, javni masakri Judov in ustanavljanje judovskih getov. Že leta 1941 so nacistične oblasti zaradi zaščite strelcev (stresnost postopka) in zaradi finančnih in časovnih stroškov streljanja ter kopanja jam sklenile, da se za usmrtitev Judov uporabljajo plinski vozovi. Istega leta so potekale tudi množične programirane deportacije Judov iz Nemčije na kraje takojšnjih usmrtitev ali v taborišča. Januarja 1942 na Wanseejski konferenci je 16 visokih funkcionarjev nacistične Nemčije razpravljalo o končni rešitvi Judovskega vprašanja. Odgovor se je pokazal v industrializiranih taboriščih smrti. V letih 1942–44 so bile namreč v nemška taborišča nameščene plinske celice za množično ubijanje Judov in drugih nacij ter etničnih skupin.[13]

Čeprav je veliko znanega o genocidu Judov, se je o diskriminiranju in genocidu Ciganov v javnosti in zgodovinskih razpravah začelo govoriti s precejšnjim časovnim zamikom, toda diskriminiranje Ciganov se je v Nemčiji začelo pred diskriminiranjem Judov. Že iz prejšnjega poglavja je razvidno, da so bili Cigani v Evropi 17., 18. in 19. stoletju razumljeni kot tujci, predvsem pa kot kriminalci. Tudi nemški kancler Bismarck je leta 1886 priporočal izgon vseh tujih Ciganov. Marca 1899 je bila ustanovljena nemška Ciganska informacijska služba kot del tajne policije, s sedežem v Münchnu, ki je imela za nalogo popisati vse Cigane ter jih nadzorovati. Ciganska informativna služba (Ciganski center) je preživela cesarsko Nemčijo, Weimarsko republiko in se obdržala še v Hitlerjevem Tretjem Reichu.

Mnogi diskriminatorni dokumenti se sklicujejo na nove znanosti o rasnih značilnosti ljudi in drugih živih bitij, ki so se v svetu oblikovale v 18. in 19. stoletju. Od uveljavljenih rasnih znanstvenikov velja omeniti Immanuela Kanta, Charlesa Darwina, Eugena Düringa. Teorije o rasnih različnosti in evolucijsko teorijo so prav nemški nacionalisti, še zlasti pa nacionalsocialisti docela izkoristili. 16. 7. 1926 so na Bavarskem sprejeli Zakon za borbo proti Ciganom, klatežem in brezdelnežev. Zakon z znanstveno utemeljitvijo o razlikah med rasami opravičuje in obljublja kontroliranje ciganskih potovanj. Leta 1929 je bil sprejet še Zakon o borbi proti ciganski grožnji. Z njim se je začel spreminjati nemški pogled na Cigane, v katerih so Nemci videvali sovražen narod, a vendarle je bila Ciganom zagotovljena osnovna zaščita.

Z nastopom Hitlerja na oblasti so bile Ciganom ukinjene vse državljanske pravice, znanost o rasi je postala temelj novih državnih zakonov. 18. 3. 1933 je bil sklenjen nov državni sporazum ali Dekret o borbi zoper ciganske pošasti. Že naslednji teden so potekale aretacije 10.000 beračev in drugih revežev, večji delež med njimi so predstavljali Cigani.

Maja 1935 je mesto Freiburg sklenilo podreti taborske prostore iz časa Weimarske Republike in izgnati Cigane iz svojega okoliša, zaradi česar so druga mesta ustvarila nove ciganske tabore, obdane z bodečo mrežo, ki so jih smeli ciganski prebivalci zapuščati zgolj v dnevnem času, ves čas pa so jih budno spremljali policisti. Leta 1936 je bil zasnovan Rasno higienski in populacijsko biološko raziskovalni center kot del Ministrstva za notranje zadeve pod upravo Roberta Rittera. Center je imel v času vojne veliko vlogo pri sterilizaciji in medicinskem eksperimentiranju ciganskih zapornikov.

Decembra 1937 je minister Frick objavil Dekret o borbi za policijsko preventivo zločinov oz. t.i. Asocialni dekret in zahteval biološko raziskovanje v kriminalističnih postopkih.

13 Prav tam, str. 15–85, 95–108.

Prvi načrt, ki predstavlja začetek končnega reševanja ciganskega vprašanja, je marca 1938 izdelal Werner Best, vodja Gestapa in Himmlerjev sodelavec. Rešitev je pomenila premik ciganskih mož iz ciganskih taborov v koncentracijska taborišča.[14] Natančneje rečeno so bili od pomladi 1938 Cigani z izgovorom o njihovi asocialnosti in brezdelnosti prepeljani v preventivni pripor v koncentracijskih taboriščih, toda preventivni pripor je pomenil popoln odvzem svobode brez pravnega postopka in časovne omejitve.

Z decembrom 1938 je cigansko vprašanje prišlo pod pristojnost Heinricha Himmlerja, ki je menil, da je potrebno to vprašanje rešiti znotraj širšega vprašanje očiščenja nemškega prostora s strani Slovanov, Judov in Ciganov ter v skladu z biološkimi, genealoškimi in antropološkimi raziskavami o ciganskih rasnih značilnosti. Zanje naj se ne bi upoštevala sodišča temveč takojšnja izročitev rajhsfirerju ali uničenje z delom. Temu so septembra 1942 nasprotovali esesovski voditelji priključenih vzhodnih področij, vendar njihovo nasprotovanje se je nanašalo zgolj na Poljake, Ukrajince in Ruse, v katerih so videli dobro delovno silo. Strinjali pa so se kazenskemu preganjanju Ciganov in Judov. Od Ciganov se je dodatno pričakovala še obvezna sterilizacija.

Septembra 1939 je bilo prepovedano klatenje Ciganov ob nemških mejah, od oktobra istega leta pa Cigani niso smeli zapustiti niti lastnega kraja in doma (da bi jim onemogočili špijonažo). S tem je bilo omogočeno lokalnim policijskim postajam preštevanje vseh Ciganov in izpeljava ciganskih deportacij na Poljsko. Organizirane deportacije so se začele 16. 5. 1940. Po Himmlerjevem ukazu z dne 16. 12. 1942 so morali biti Cigani v nekaj tednih zbrani v koncentracijskem taborišču Auschwitz. V taborišču so bili žrtve pseudoznanstvenih rasnih raziskovalcev. Cigansko taborišče Auschwitz-Birkenau je bilo znano po zdravniških poizkusih nad Cigani, dokler ni bilo ponoči z 2. na 3. 8. 1944 celotno cigansko taborišče v Auschwitzu likvidirano in pomorjeni še zadnji ciganski ujetniki.[15] Fraser piše o številki 2897 umorjenih Ciganov v usodni noči.[16] Tudi v drugih krajih so se nad njimi izvajali masakri, tako da število vseh umorjenih Ciganov ni znano. Segalo naj bi med 200.000 in pol milijona.[17]

Iz taborišč so znani primeri krutega dvojnega gledanja na ciganske zapornike. Tako je npr. Rudolf Höss, komandant Auschwitza, svojim zapornikom izražal naklonjenost, v njih je videl otroke, svoje ljubljenčke. Odraslim je na poti proti plinskim sobam delil salamo, otrokom pa je mesec pred njihovo likvidacijo izgradil igrišče. Dr. Mengele je otrokom prinašal sladkarije, da bi jih s tem odvrnil od spominov na njihove starše.[18] Benz navaja tudi primerjavo Judov in Ciganov, ko je bilo konec oktobra in v začetku novembra 1941 pod pritiskom nemškega ministrstva za zunanje zadeve v bližini Beograda postreljenih več tisoč srbskih Judov in Ciganov. Judje so šli v smrt čisto mirno, stoje, medtem ko so Cigani kričali in se neprestano premikali. Drugi primer je taborišče Chelmno. Novembra 1941 je v geto prišlo tudi 5.000 Ciganov z Gradiščanskega, s katerimi se je ravnalo huje kot z Judi. Obdani z dvojno bodečo žico so znotraj geta živeli v ciganskem rezervatu.

Marsikateri Cigan ni vedel, zakaj je ujetnik nemških taborišč, še zlasti, če se je ob začetku vojne kot nemški vojak bojeval v vojnem pohodu na Francijo ali Rusijo. Posebna zgodba o ciganskem holokavstu se je odvijala tudi v višijski Franciji, saj je bilo v francoskih koncentracijskih taboriščih zaprtih vsaj 30.000 Ciganov. Njihovo zapiranje se je začelo aprila 1940. Leta 1942 so bili deportirani v Nemčijo, na vzhodno ozemlje ali

14 Heuss, H., Fings, K., Sparing, F. (2006). Od »rasne znanosti« do logora. Romi u Drugom svjetskom ratu. Zagreb: Ibis, str. 1–53.

15 Benz, W. (2000). Holokavst. Ljubljana: Vita activa, Institut za civilizacijo in kulturo, str. 47, 65, 87–93.

16 Fraser, A. (1996). The Gypsies. Oxford, Cambridge: Blackwell, str. 265.

17 Benz, W. (2000). Holokavst. Ljubljana: Vita activa, Institut za civilizacijo in kulturo, str. 47, 65, 87–93.

18 Tyrnauer, G. (1982). Svladavanje prošlosti: Nijemci i Cigani. V: Tong, D. (2004). Romi. Interdisciplinarni prikaz. Zagreb: Ibis grafika, str. 91–104.

v Le Struthofe v Alzaciji, nekaj pa jih je bilo zaposlenih tudi v Renaultovi tovarni. Večina dokumentov in podatkov o vseh zapornikih je žal uničenih. Prav tako so bili v Auschwitz poslani tudi belgijski Cigani. V Konvoju »Z« 15. 1. 1944 jih je od 351 samo 11 preživelo, drugi so bili uničeni.[19] Oznaka »Z« je pomenila Zigeuner.[20] V Auschwitz in druga taborišča ali na prisilna dela so bili poslani tudi Cigani drugih evropskih dežel.

Od molka do priznavanja

Leta 1979 je v Franciji izšlo delo Christiana Bernadaca, ki vsebuje več neobjavljenih pričevanj o nacističnem dogajanju s ciganskimi zapornicami in zaporniki. Prvo pričevanje govori o Ansi, Ciganki, katere mož je kot oficir padel v Rusiji. Za hvaležnost ji je bilo prihranjeno njeno življenje, toda izgubiti je morala obe hčerki in bila je prisilno sterilizirana. Preden je bila izpuščena iz Auschwitza, je bila poslana še na prisilno delo, da bi pozabila na dogodke iz taborišča ter držala obljubo o molku, sicer bi bila tudi ona poslana v plinsko komoro. Drugo pričevanje je pričevanje francoske zdravnice Suzanne Weinstein, ki je s pomočjo nemškega civilnega zdravnika in njegovega bolničarja uspela rešiti celotno Kommando v Genthinu. Med zapornicami so bile tudi Ciganke, katerim je zdravnica predstavljala sonce, mamo in očeta. Bernadac nadaljuje, da je nerazumljiv že molk drugih držav v času vojne, saj so ponekod potekali veliki protesti, ker države niso pristale na evtanazijo neozdravljivo bolnih ljudi. Vsaj dve državi sta odbili celo izročitev svojih Judov, toda pri ciganskem reševanju se je pojavilo zgolj osamljeno ogorčenje in posamezna prizadevanja duhovnikov in medicinskega osebja za humanost do Ciganov. Razlogi za molk se skrivajo v zakonih, ki so jih zoper Cigane v 19. ter v začetku 20. stoletja sprejele oblasti večine evropskih držav in je pomoč Ciganom pomenila delovanje zoper državni zakon.[21] Molk o ciganskem trpljenju se je po celi Evropi razširil še v povojni čas.

Prve ciganske organizacije so se po drugi svetovni vojni pojavile ravno v Nemčiji.[22] 27. 10. 1979 se je skupina nemških Ciganov zbrala v nekdanjem koncentracijskem taboru Bergen-Belsen, da bi se poklonili svojim žrtvam holokavsta. Za organizacijo celotnega dogodka so se zbrale tri skupine: Verband Deutcher Sinti, mednarodna Romani Union in neciganska Die Gesellschaft für bedrohte Völker. Sodelovali so tudi ciganski predstavniki iz Francije, Anglije, Švice, Skandinavije, Belgije, Nizozemske, Jugoslavije, Grčije in Italije. Slavnostna govornica je bila Simone Weil, predsednica Sveta Evrope. Takrat so nemške oblasti prvič priznale, da je holokavst bil namenjen tudi drugim skupinam in ne samo Judom.

Spomladi 1980, na veliki petek, je 14 nemških Sintov in 1 Nemec organiziralo osemdnevni gladovni štrajk v Dachauu. Dogodek je spremljalo več nemških in tujih novinarjev in televizijskih ekip. Štrajkajoči so se zavzemali za uradno priznavanje nacističnih zločinov nad Cigani (Sinti). Ministrski predsednik Rose jim je zgolj verbalno priznal zmago. Pozitivna posledica je bila, da so se univerzitetni profesorji začeli zanimati za ciganske probleme. Do prave eksplozije zanimanja za ciganski svet je v Nemčiji prišlo šele z ameriško TV nadaljevanko »Holokavst«. Poleg vzpostavitve novega vzdušja med širšo javnostjo in zanimanja za ciganski svet, je omenjena TV nadaljevanka vplivala na porast novih sintskih društev.[23]

19 Bernadac, C. (1981). Zaboravljeni holokaust. Pokolj Cigana. Zagreb: Biblioteka Globus.

20 Fraser, A. (1996). The Gypsies. Oxford, Cambridge: Blackwell, str. 259.

21 Bernadac, C. (1981). Zaboravljeni holokaust. Pokolj Cigana. Zagreb: Biblioteka Globus.

22 Mayall, D. (2004). Gypsy Identities 1500–2000. From Egypcyans and Moon-men to the Ethnic Romany. London in New York: Routledge, str. 204.

23 Tyrnauer, G. (1982). Svladavanje prošlosti: Nijemci i Cigani. V: Tong, D. (2004). Romi. Interdisciplinarni prikaz. Zagreb: Ibis grafika, str. 91–104.

Baltić, Heus, Samardžija hkrati pojasnjujejo, da je bila za dolgotrajni molk po drugi svetovni vojni kriva nepismenost ciganskega prebivalstva. Zakompliciralo se je že pri odrejanju odškodnin za žrtve nacionalsocializma, kar je bilo eden izmed pogojev zaveziških sil. Cigani, Sinti, zaradi nepismenosti, nepoznavanja pravic, in zaradi njim nerazumljivo zapisanih zahtev za izdajo vloge (odškodninski zakoni so bili izdani v letih 1953 in 1965) niso mogli doseči izterjavo odškodnin. Tudi v tem času so nemška sodišča v Sintih še vedno videvala asocialnost in kriminalizacijo. Do sprave v Nemčiji je prišlo leta 1982, ko sta kancler Schmidt in vodja tedanje opozicije Kohl priznala, da je bilo preganjanje Romov in Sintov v času nacistične oblasti genocid.

Pojasnilo, kakšna je bila in od kod izvira tradicionalna kolektivna ciganska krivda, najdemo v članku Romi v Nemčiji – včeraj in danes. Nemška skupnost je med letoma 1496–1498 Cigane označila kot izdajalce krščanskih dežel, za turške ovaduhe in prenašalce kuge.[24] Ciganom se je prepisovala tudi kraja otrok, v dvajsetih in tridesetih letih prejšnjega stoletja pa so predstavljali grešne kozle za vlome in druga kriminalna dejanja.[25] Tukaj je izvor, toda obtožbe zoper njih so se vse skozi nadaljevale v tej smeri.

Ameriška pisateljica Isabel Fonesca je leta 1995 izdala knjigo Bury Me Standing: The Gypsies and Their Journey, v kateri primerja holokavst Judov in Ciganov. Pri tem ugotavlja, da sta obe skupini predstavljali tujce v Evropi, obe skupini sta bili označeni kot grešni kozli oz. tradicionalni krivci (Judje zaradi onesnaženja izvora, Cigani za prenašanje kuge) in nad obema skupinama se je izvrševal pregon zaradi rasnih razlogov. Toda bistveno za romsko različico holokavsta, poimenuje ga »porraimos«, je široko razpredena nepismenost ciganskega ljudstva in ustno podajanje romske tradicije. Ker je bilo med Cigani le malo nepismenih ljudi, je nizka tudi njihova zastopanost v zgodovinskih delih. Pomembna razlika med obema skupinama se kaže tudi v dejstvu, da se Cigani niso doživljali kot enotna nacija, temveč kot medsebojno nepovezane skupnosti. Po končani vojni so Cigani razvili veliko stopnjo pozabljanja, medtem ko so Judje postopoma razvili monumentalno industrijo spomina.[26]

Gabrielle Tyranauer navaja še en razlog za dolgotrajni ciganski molk. Na Nürnberških procesih ni bilo niti ene ciganske priče, prav tako ni bil nihče, ne oficirji ne vojaki, poklican na odgovornost za končno rešitev ciganskega vprašanja. Ves čas pa je med Cigani/Romi prisoten tudi strah, da se bo zgodovina ponovila v kakšni drugi obliki, saj celo tožbe za vojne zločine enkrat zastarijo. Še v današnjem času se pojavljajo nove značilnosti nacizma v obliki Skinheadovskih napadov.

Še dalj časa kot v Nemčiji je trajal molk v Avstriji, ki se je sklicevala, da je bila kot prva država žrtev s strani Hitlerja. Prve književne spomine o grozodejstvih v času druge svetovne vojne je leta 1988 objavila dunajska Rominja Ceija Stojko, ki je preživela nacistična koncentracijska taborišča. Razlogom za anonimnost in tišino avstrijski Romi pripisujejo ozkemu gledanju oblasti in večinskega prebivalstva, saj se diskriminacija še ni končala, prav tako tudi ne predsodki. Knjiga Ceije Stojke »Živimo v skritosti« (Wir leben im Verborgenen) pomeni premik iz dolgoletne tišine in mišljenja širših množic in Romov samih. Izid knjige je pospešil, da so avstrijski Romi naslednje leto ustanovili prvo uradno romsko zastopstvo v Oberwartu v obliki društva »Roma und Sinti« ter spodbudil k temu, da so Romi začeli misliti na svojo identiteto, kulturo in izročila – na svojo zgodovino. Leta 1990 so Avstrijski Cigani/Romi na Dunaju prvič predstavili tudi svojo

24 Baltić, N. Heus, J. Samardžija, U. (2005). Romi v Nemčiji - včeraj in danes. Razprave in gradivo, št. 47, str. 160–167.

25 Halbrainer, H. (2003). Po sledeh protestantov, Judov, Romov in Slovencev v Radgoni in okolici. Graz: Kulturno društvo člen 7 za avstrijsko Štajersko, str. 67–80.

26 Pettan, S. (1998). Romi – kako se vide i kako ih vide. Erasmus 25, str. 74–79.

kulturo.[27] 1. 6. 1995 je Avstrijski parlament sprejel zvezni zakon ter nacionalni fond za žrtve nacionalizma.[28]

Leta 2000 se je Ciganom oz. Romom opravičila še Cerkev, kar je posledično na Norveškem vzpostavilo novo sodelovanje med norveškimi Romi in Cerkvijo.

Leta 2004, ob 60-letnici zaprtja Auschwitz, so v različnih krajih potekale številne komemorativne slovesnosti na žrtve holokavsta.[29]

Romski dan in vznik novega poimenovanja

Vse do sedemdesetih letih prejšnjega stoletja se je za pripadnike indijskih nomadskih skupin v večini evropskih jezikih uveljavljalo poimenovanje Cigan: v srbohrvaščini Ciganin, v italijanskem jeziku Zingaro, v francoskem Tzigane, v češkem Cigán, v poljskem Cygan, v ruskem Cygan, v madžarskem Cigány, v litvanskem Cigonas, romunskem in bolgarskem Tigan, v španskem Gitano, portugalskem Ciganos, nemškem Zigeuner. Samo ime v srednjem veku ni imelo negativne konotacije, kar dokazuje naslednji primer. Na Hrvaškem so Cigani v 14. in 15. stoletju pripadali istemu družbenemu sloju kot mali trgovci, mesarji, krojači, klobučarji in drugi obrtniki. Od drugih prebivalcev so se razlikovali le po zunanjem videzu. V posameznih pokrajinah in deželah so Cigane poimenovali tudi kot črne ljudi (Cales v Španiji ter Tatari in Mustalainen na Finskem), kar vendarle nosi oznako posebne etnične skupine. Tretje ime, ki se je za indijske nomade uveljavilo v Grčiji (Ejiftos ali Giftoi), Albaniji (Jevg ali Evgit), Romuniji (Jiftu), Angliji (Gypsy) in Nizozemskem (Egytiers ali Gyptenaers), pomeni Egipčan. Razlog za takšno poimenovanje so zgoraj omenjene legende o izvorni pokrajini. V Franciji so uporabljali še izraz Bohemiens, kar pomeni lahkoživost, potepuštvo.[30] Tako je v Evropi do leta 1971 za indijsko evropsko ljudstvo veljalo vsaj troje poimenovanj, ki so v 19. in 20. stoletju polagoma pridobivala na negativnem pomenu.

Leta 1934 je potekal v Bukarešti prvi mednarodni ciganski kongres, ki ni dosegel velike prepoznavnosti. Šele vzpostavitev ciganskih/romskih političnih organizacij in združenj v 50-ih in 60-ih letih prejšnjega stoletja je napovedala vzpostavitev skupne romske identitete znotraj posameznih držav,[31] ki je postopno preraščala v težnje po mednarodnem povezovanju.

Prva država, iz katere so se širili prvi poskusi mednarodnega delovanja Ciganov/Romov, je bila Francija. Začetki so bili skorajda utopični. Realno zasnovane temelje je predstavljal šele Mednarodni komite Ciganov (CIT – Comité International Tsigane) iz leta 1965, ki je povezal Cigane različne veroizpovedi in različnih dežel. Na pobudo CIT-a je aprila 1971 potekal v Londonu prvi Svetovni kongres Romov, na katerem so se zbrali delegati 14 držav.[32]

S kongresom so Romi želeli svet opozoriti nase, ustanovili so Mednarodno romsko organizacijo, sprejeli zastavo, grb in himno. Ključnega pomena je, da so ob tej priložnosti poenotili svoje poimenovanje. Od tedaj se uradno imenujejo Romi, kar pomeni človek

27 Hemetek, U., Ošlak, V. (1994). Romi v Avstriji: šli smo dolgo pot. Nedelja, št. 5, str. 4–5.

28 Tyrnauer, G. (1982). Svladavanje prošlosti: Nijemci i Cigani. V: Tong, D. (2004). Romi. Interdisciplinarni prikaz. Zagreb: Ibis grafika, str. 91–104.

29 Kleibencetl, J. (2004). Del tuha, romski pozdrav. Murska Sobota: Franc-Franc, str. 7.

30 Štrukelj, P. (2004). Tisočletne podobe nemirnih nomadov. Zgodovina in kultura Romov v Sloveniji. Ljubljana: Družina, str. 9–10, 16–17, 19.

31 Mayall, D. (2004). Gypsy Identities 1500–2000. From Egypcyans and Moon-men to the Ethnic Romany. London in New York: Routledge, str. 204.

32 Fraser, A. (1996). The Gypsies. Oxford, Cambridge: Blackwell, str. 316–320.

oz. ljudje,[33] razen v Nemčiji, kjer se še vedno uporablja izraz »Sinti«, ki podobno pomeni »naši ljudje«.[34]

Ob tej priložnosti so določili tudi uradni romski jezik, osnova katerega je kalderaško-džambalski dialekt.[35] Na novo sprejeta romska zastava je bila dvobarvna: spodaj zelena kot narava, zgoraj modra kot nebo ali prostranost, na sredini pa je narisano rdečo kolo s šestnajstimi prečniki, ki predstavlja romsko življenjsko pot (zgodovino!). Himna se imenuje Djelem, djelem.[36]

Prvi kongres je trajal pet dni (8.–12. 4. 2010). Na njem so se Romi odločili za svoj narod, toda ne za svojo državo. Želijo si priznavanje romskega naroda v državah, v katerih živijo. Kongres se je odločil tudi za zbiranje podatkov o žrtvah holokavsta.[37]

S prvim romskim dnevom je za Rome po dolgotrajnemu dežju posijalo sonce: vzpostavili so svojo lastno identiteto in kot aktivni sogovorniki začeli sodelovati z mednarodnimi organizacijami, kar je vplivalo tudi na postopno priznavanja s strani različnih evropskih oblasti in organizacij.[38]

Drugi svetovni kongres je potekal aprila 1978 v Genevi, na katerega so prišli delegati in opazovalci iz 26 držav, veliko tudi iz Indije. Na njem so bili izbrani romski predstavniki Združenih narodov, Komisije Človeških pravic pri OZN, UNESCO.

Na tretjem romskem kongresu v Göttingenu maja 1981 so se Romi poglobili v svojo usodo pod nacionalsocializmom.

Če so na prvih treh kongresih sodelovali predvsem Romi iz zahodne Evrope in Jugoslavije, so se jim na četrtem kongresu pridružili še Romi Vzhodne Evrope. Četrti kongres je potekal aprila 1990 v bližini Varšave. Preusmeril se je iz izvršilnih nalog na novo paleto različnih programov, ki se ukvarjajo z odškodninami, romskim izobraževanjem, kulturo in standardizacijo romskega jezika ter odnosi z javnostmi. Kongres si je prizadeval še za postavitev romskih jezikovnih šol na področju Makedonije, Kosova in Srbije. Glavna ideja Kongresa pa je bila namenjena izdelavi romske enciklopedije, v kateri bo svet prikazan z vidika Romov, kjer se piše o Romih in bo namenjena Romom.[39]

Na petem kongresu v Pragi, kjer so prisostvovali Romi zahodne in vzhodne Evrope, je bila ponovno osrednja tema identiteta in narodnost. Romi so se deklarirali kot brezozemeljski narod, ki si prizadeva za mednarodno priznanje.[40]

Leta 2002 se je vzpostavil še Mednarodni oz. svetovni parlament Romov (IRU) kot glavno predstavništvo Romov. 13. 7. 2010 je bil ustanovljen mednarodni evropski forum oz. European Roma and Travelers Forum (ERTF).[41]

Mednarodno pravo in dokumenti o romih

Romi v mednarodnem pravu in mednarodnih dokumentih sodijo v sklop zaščite narodnih manjšin. Tudi proces zaščite manjšin je dolgotrajen proces, ki se vseskozi spreminja in dopolnjuje. Žagar opredeljuje štiri faze razvoja manjšinskih zaščit. Prva faza je

33 Tancer 1994, 46–53; Šiftar 1990, str. 59–71.

34 Štrukelj, P. (2004). Tisočletne podobe nemirnih nomadov. Zgodovina in kultura Romov v Sloveniji. Ljubljana: Družina, str. 16.

35 Kleibencetl, J. (2004). Del tuha, romski pozdrav. Murska Sobota: Franc-Franc, str. 7.

36 Avsec, T. (1996). Romi in svet. 8. april – svetovni dan Romov. Romano them/Romski svet, št. 1, str. 6.

37 Kleibencetl, J. (2004). Del tuha, romski pozdrav. Murska Sobota: Franc-Franc, str. 14–16.

38 Brizani-Traja, I. (2000). Le ostanite – Romi gredo! Celovec: Mohorjeva založba, str. 16–17.

39 Fraser, A. (1996). The Gypsies. Oxford, Cambridge: Blackwell, str. 316–320.

40 Mayall, D. ()2004). Gypsy Identities 1500–2000. From Egypcyans and Moon-men to the Ethnic Romany. London in New York: Routledge, str. 204– 207.

41 Kleibencetl, J. (2004). Del tuha, romski pozdrav. Murska Sobota: Franc-Franc, str. 14–16.

temeljila v westfalskih sporazumih (1648) in je trajala do prve svetovne vojne. Zanjo je značilna zaščita verskih manjšin, poudarjanje svobode in enakopravnosti vseh ver. Drugo razdobje je trajalo od konca prve do začetka druge svetovne vojne. Zaščita verskih skupin se je razširila na rasne, etnične in jezikovne manjšine. Tretja faza, od drugi svetovne vojne dalje, je najintenzivnejša. V tem obdobju so se vzpostavile pomembne mednarodne organizacije ter sklenile številne mednarodne pogodbe za zaščito narodnih manjšin. Četrta faza se je začela s padcem komunističnih režimov. Po priporočilih Badinterjeve komisije naj bi vse evropske države v svoje ustave in zakonodaje vključile odločbe o zaščiti narodnih manjšin.

Med narodnimi manjšinami bi lahko govorili o dveh različnih skupinah: o tipičnih tradicionalnih narodnih manjšinah, ki so povezane z matično, večjo etnično skupnostjo, ki ima praviloma lastno državo in je praviloma sosednja državi, v kateri živi narodna manjšina. V drugi sklop sodijo netipične tradicionalne etnične manjšine, ki so ločene od matičnega naroda oziroma njihov narod sploh nima nacionalne države, živi pa manjšina na ozemlju svoje tradicionalne poselitve.[42] Romi sodijo v sklop netipičnih tradicionalnih manjšin.

V času med obema vojnama so se v okviru mednarodnega varstva manjšin ščitile le »tipične« narodne manjšine. V to varstvo Romi kot skupina niso bili zajeti, zato države njihovih pravic niso urejale z notranjo zakonodajo. Za Rome so se bistveni poskusi urejanja pravnega statusa na mednarodni ravni začeli šele v tretji fazi, ko se je izoblikoval poseben sistem mednarodnega varstva manjšin, nediskriminacije in priznavanja človekovih pravic. V tem kontekstu je za položaj Romov v okviru vsake posamezne države zavezujoče dvoje:

1. Upoštevanje prepovedi diskriminacije, ki temelji na rasi, narodnostnem ali etničnem poreklu.
2. Celovito spoštovanje človekovih pravic vsakega posameznika, ne glede na spol, raso, vero, jezik, narodno ali etnično poreklo.

V prvi sklop mednarodnih dokumentov, ki zagotavljajo varstvo romski skupnosti kot skupnosti s posebnimi etničnimi (rasnimi) značilnostmi, bi lahko uvrstili naslednje dokumente: Konvencijo o odpravi vseh oblik rasne diskriminacije; Konvencijo Unesca o prepovedi diskriminacije v izobraževanju (l. 1960); Unescovo priporočilo o vzgoji in izobraževanju za mednarodno razumevanje, sodelovanje in mir ter spoštovanje človekovih pravic in svoboščin; Unescova deklaracija o temeljnih načelih glede prispevka množičnih občil h krepitvi miru in mednarodnega razumevanja, k pospeševanju človekovih pravic in k prepričevanju rasizma, apartheida in hujskanja k vojni; Deklaracijo načel, po katerih naj se med mladino pospešujejo ideali miru, vzajemnega spoštovanja in razumevanja ter Deklaracijo o rasi in rasnih predsodkih.[43]

V drugem sklopu je najpomembnejša Splošna deklaracija človekovih pravic, ki jo je leta 1948 sprejela Organizacija združenih narodov in je sprejemljiva za vsakega posameznika. OZN je področje varovanja manjšin raje zapisala v posebni resoluciji. Usklajevanja okoli te resolucije so trajala še cela desetletja. Tako je leta 1976 stopil v veljavo Mednarodni pakt o državljanskih in političnih pravicah, ki pa ni zadoščal svojemu namenu. Zaradi tega je bila leta 1992 sprejeta posebna Deklaracija o pravicah pripadnikov narodnih ali etničnih, verskih in jezikovnih manjšin. Na evropski ravni se je zavedanje o pomanjkljivosti

42 Žagar, M. (2005). Koncepti, modeli in mehanizmi političnega predstavljanja narodnih manjšin in politike integracije. Razprave in gradivo, št. 46, str. 48–74.

43 Klopčič, V. (1991). Pravni položaj Romov. V: Komac, M. (ur.) (1991). Razprave in gradivo - RIG. Romi na Slovenskem. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja, št. 25, str. 64–71.

Evropske konvencije o človekovih pravicah glede varstva manjšin pojavilo že leta 1949, toda šele 1993. leta je Svet Evrope sprejel odločitev za dopolnilni dokument. Novembra 1994 je ministrski odbor sprejel osnutek Okvirne konvencije o varstvu narodnih manjšin, ki pravi, da je zaščita narodnih manjšin sestavni del mednarodnega varstva človekovih pravic. Februarja 1995 ga je podpisalo 22 držav.[44] Omenjena konvencija je pravzaprav postala pogoj za vse države, ki želijo pristopiti k EU. Ko je 1998 Svet Evrope objavil prvo evalvacijsko poročilo, je v nekaterih jugovzhodnih državah še vedno prepoznal diskriminacijo Romov. Naslednjega leta je EU za države Balkana uvedla Stabilizacijski in asociacijski proces, s katerim je zahtevala izdelavo strategij za varstvo in integracijo Romov. Leta 2002 je Evropska komisija sprejela še priročnik za prevencijo konfliktov.[45]

Diskriminatornost prepovedujejo dokumenti Organizacije združenih narodov, Sveta Evrope in Organizacije za evropsko varnost in sodelovanje ter druge organizacije. S pomočjo mednarodnih dokumentov želijo evropske organizacije zavarovati narodne manjšine pred izbruhi netolerance in sovraštva, toda izključno za Rome sta pomembna dva dokumenta. V 40. členu Zaključnega/Sklepnega dokumenta kobenhavenske konference Organizacije za evropsko varnost in sodelovanje se obsoja totalitarizem, rasno in etnično sovraštvo, antisemitzem, ksenofobijo ..., pri čemer je posebej poudarjena romska problematika.[46] Drugi pomembnejši mednarodni dokument je Instrument Srednjeevropske pobude za varstvo manjšinskih pravic, 7. člen. Z njim Svet Evrope sprejema Rome kot del evropske manjšine. Slednji dokument je postal podlaga za druge dokumente (Evropska listina regionalnih in manjšinskih jezikov, Okvirna konvencija Sveta Evrope o varstvu narodnih manjšin ...).

Mednarodna podpora je vse bolj naklonjena romski skupnosti. Junija 2003 je v Budimpešti potekala regionalna konferenca z naslovom »Romi v razširjeni Evropi: Izziv za prihodnost«, kjer je bila izpostavljena odločitev za mednarodno podporo vsem romskim izobraževalnim projektom.[47] Ker razvoj posamezne skupine ljudi ali pokrajine ne more iti mimo manjšin, ki so vpletene v večino in skupaj ustvarjajo zgodovino,[48] se je že septembra 1995 znotraj Sveta Evrope oblikoval Odbor strokovnjakov za Rome/Cigane in potujoče skupine (MG-S-ROM), ki vključuje tud romske pripadnike. Naloga Odbora je nadzor, poročanje in svetovanje odboru ministrov glede položaja Romov.[49]

Današnja problematika in stanje v posameznih evropskih državah

Največ Romov živi v Romuniji (okoli 2,5 milijona), znotraj EU jih je največ v Španiji (800.000), najmanj v Luksemburgu (100–150), največja romska skupnost pa živi v predmestju Skopja, v mestecu Šuto Orizari. Današnji Romi se ponekod že prilagajajo večinskemu narodu in prevzemajo njegove običaje. Tudi po veroizpovedi se med seboj ločijo kot Romi katoličani, Romi muslimani, Romi pravoslavci, Romi protestanti, Romi pentekostalci.

---

44 Klopčič, V. (2001). Mednarodni dokumenti o varstvu narodnih manjšin in obveznosti države Slovenije do slovenske manjšine. Romski zbornik III, str. 11–13.

45 Polzer-Srienz, M. (2003). Romi in evropska integracija. Primerjava stanja v Sloveniji, Avstriji in na Hrvaškem. V: Klopčič, V., Polzer, M. Evropa, Slovenija in Romi. Zbornik referatov. Ljubljana: inštitut za narodnostna vprašanja, str. 93–97.

46 Klopčič, V. (2001). Pravni položaj Romov v mednarodnih dokumentih. Romski zbornik III, str. 14–15.

47 Kleibencetl, J. (2004). Del tuha, romski pozdrav. Murska Sobota: Franc-Franc, str. 11–12.

48 Žagar, M. (2005). Koncepti, modeli in mehanizmi političnega predstavljanja narodnih manjšin in politike integracije. Razprave in gradivo, št. 46, str. 48–74.

49 Guet, M. (2003). Prispevek Sveta Evrope/ Oddelek za migracije in Rome/Cigane. V: Klopčič, V., Polzer, M. Evropa, Slovenija in Romi. Zbornik referatov. Ljubljana: inštitut za narodnostna vprašanja, str. 29–33.

Kot prve so Rome kot narodnostno ali etnično skupnost priznale nekatere komunistične oblasti. Tako naj bi že leta 1925 SZ prva priznala Romom del manjšinskih pravic. Po drugi svetovni vojni je to storila Poljska v 50-ih letih prejšnjega stoletja. Posavec meni, da so bili v ozadju komunističnih oblasti ideološki motivi, ki so posledično prinašali uničenje romske identitete.[50] O priznavanju Romov kot narodne manjšine s strani Sovjetske zveze leta 1925 piše tudi angleški avtor Fraser. Tudi on meni, da so v ozadju ideološki motivi. Poljska je namreč že leta 1964 prepovedala ciganske migracije in začela z romsko asimilacijo.[51]

Predsednik Internacionalne unije Romani (Mednarodne zveze Romov) dr. Rajko Đurić, ki je januarja 1998 obiskal tudi slovenske Rome, pravi, da so evropski Romi v dvajsetem stoletju doživljali vsaj tri holokavste:

1. V času Hitlerjeve nadoblasti – od leta 1933 do konca druge svetovne vojne.
2. V času komunistične diktature Stalina, ko so bile pobite romske družine s prostora od Leningrada do Kišinijeva v Moldaviji.
3. V času od leta 1989 do današnjih dni: na prostoru BiH, Srbije in drugih vzhodnih državah so pogosti primeri morilskih in diskriminatornih napadov.

Tudi Brizani-Traja poroča o vojni na Balkanu (na Hrvaškem, v Bosni in na Kosovu), ki je sprožila največje »etnično čiščenje« in eksodus Romov po 2. svetovni vojni. V Bosni, kjer je še v času SFR Jugoslavije živelo med tristo in petsto tisoč Romov, so bili mnogi pobiti skupaj z muslimani. Veliko število Romov je končalo v taboriščih ali pa so bili pregnani in danes živijo v tujih državah. Zadnji genocid nad Romi se je od leta 1999 odvijal na Kosovem. Po neuradnih podatkih naj bi v enem letu od nekaj deset tisoč Romov ostalo na Kosovu le še nekaj sto Romov.

Po drugi strani so Romi nekaterih držav v istem časovnem obdobju pridobili politično-pravne pravice in so priznani kot etnična manjšina s posebnimi uredbami ali zakoni. Te države so: Finska, Avstrija, Madžarska in Makedonija. V Sloveniji so Romi priznani kot etnična skupina.[52] S priznavanjem manjšinskih pravic so si Romi priborili še nekatere druge bonitete: na Madžarskem je organizirana romska gimnazija, na treh evropskih univerzah (Praga, Nitri na Slovaškem, Pariz) obstajajo katedre za romski jezik, kulturo in zgodovino, veliko šol na Češkem, Slovaškem, Madžarskem ima že romske učitelje, ki učijo o romskem jeziku, kulturi, zgodovini, etnologiji,[53] Slovenija je na poti k temu. Povsod po Evropi pa je ustanovljenih veliko romskih kulturnih institucij. Makedonski Romi imajo še posebno televizijsko oddajo, ki si jo najverjetneje ogledajo tudi Romi drugih evropskih držav in nosi ime Majsuzi chaj ali po angleško Miss Internacionalno Romani. Gre za izbor mednarodne romske lepotice, ki poteka vsako leto od leta 1991 dalje.[54]

Poseben primer bojev za pravice Romov predstavlja *Anglija*, kjer so se zanje zavzemali Neromi. Od 1945 do 1965 je bil glavni romski zagovornik in borec za romske pravice Norman Dodds, ministrski predsednik, ki je v sodelovanju z londonskim misijonarjem Williamom Larmourjem ustanovil leta 1947 Gypsie Komitte. V nadaljnjem koraku je novinar Grattan Puxon leta 1966 ustanovil Gypsy Council (Romski Svet), ki mu je predsedoval Hughie Smith. Puxon in Smith sta se skupaj borila za enakopravnost angleških

50 Posavec, K. (2000).Sociokulturna obilježja i položaj Roma U Europi – od izgona do integracije. Društvena istraživanja, let. 9, št. 46/47, str. 229–250.

51 Benz, W. (2000). Holokavst. Ljubljana: Vita activa, Institut za civilizacijo in kulturo, str. 47, 65, 87–93.

52 Briziani-Traja, I. (2000). Le ostanite Romi gredo! Celovec: Mohorjeva, str. 16–17.

53 Janko Spreizar, A. (1998). Položaj Romov v Evropi – seminar. Srečanje z dr. Rajkom Đuričem. Romano them, let. 4, št. 4, str. 4–6.

54 Avsec, T. (1998). Miss internacionalno Romani Majsuzi Chaj. Izbor mednarodne romske miss 98. Romano them, let. 4, št. 4, str. 7.

Romov. Sledila je še ustanovitev drugih romskih organizacij ter časopisa Romano Drom. V 70-ih se je zgodil premik iz državne ravni na lokalno in regionalno. Vzpostavitev nove mreže organizacij je še vedno potekala pod okriljem posameznikov entuziastov.[55]

Pestra slika se kaže v *Avstriji*, kjer živi več romskih skupnosti. Največja skupina so Gradiščanski Romi, ki se imajo za avtohtono skupino, saj živijo na tem ozemlju že od 15. stoletja in so v tem obdobju od prenekaterega plemiča zase prejeli tudi varovalna/zaščitna pisma. Drugo večjo romsko skupino predstavljajo Lovari, ki so na avstrijsko ozemlje prišli v 19. stoletju, za stalno pa so se naselili šele po 2. svetovni vojni. Njihov tradicionalni poklic je trgovanje s konji in poklicno glasbeništvo. Sinti so se v Avstrijo preselili z Bavarskega in iz Češkega gozda, njihov jezik je prepreden z nemškimi besedami, sicer pa prvi dokument o avstrijskih Sintih izvira v leto 1848. Po letu 1965 so kot zadnja skupina v Avstrijo prišli še jugoslovanski Romi in so trenutno najmočnejša romska skupina. V njihovem jeziku je veliko srbskih izrazov, nemščino praviloma še ne obvladujejo.

Od 16. 12. 1993 so Romi in Sinti v Avstriji priznani kot šesta narodna skupnost, vendar za žrtve nacističnega režima od države niso dobili nobenih odškodnin in tudi ne posebnih pravic. Pravijo, da so na meji »med priznavanjem in ogrožanjem«. Dodatno se avstrijski Romi bojijo odnosa večinskega prebivalstva do njih, saj se občasno še vedno pojavljajo skinheadovski izbruhi, dobivajo grožnje z usmrtitvijo, podtikajo se jim požari, še vedno pa se dogajajo tudi razna preseljevanja in streljanje nad Romi.[56] Avstrijski Romi vodijo tudi več svojih društev. Poleg že omenjenega društva iz leta 1989 so dve leti kasneje ustanovili še Romano Centro, ki je namenjen vsem Romom ne glede na državljansko pripadnost. Istega leta (junij 1991) pa je bilo ustanovljeno še konkurenčno društvo »Društvo avstrijskih Romov in Sintov,« ki je sprejeto v Center avstrijskih narodnosti. Sočasna ustanovitev društev predstavlja problem razdvojenosti Romov. Leta 1992 so še Sinti ustanovili lastno društvo v Beljaku.[57] Nesprejetost Romov med večinskim prebivalstvom kaže tudi anketa avstrijskega inštituta Gallup, iz katere je razvidno, da 49 % anketirancev ne želi imeti Rome za sosede.[58]

Veliki premiki na državni ravni so se zgodili tudi na Slovaškem. *Slovaška država* je Rome sprejela kot etnično skupino z edinstvenim jezikom in svojstveno kulturo in s statusom nacionalne manjšine. Slovaški Romi so se povezali v mednarodno romsko organizacijo, v sami slovaški republiki imajo časopis Pannonia. Toda še veliko stvari je neurejenih. Vedno znova nastajajo novi ubožni romski geti, na kar Romi reagirajo s povečanjem kriminala. Poleg tega slovaški Romi neradi priznavajo svojo resnično identiteto. Pri zadnjem štetju prebivalstva jo je priznalo komaj slabih 20 % Romov. Slovaški Romi so nezadovoljni tudi z radikalnejšim ravnanjem državnih organov nad Romi. Težave se izražajo v jezikovnih mejah med romskimi otroci in njihovimi učitelji, večina romskega prebivalstva še vedno ostaja nepismenega. Slabšajo se tudi življenjski pogoji, število brezposelnih Romov je precej naraslo in pogosto so ravno Romi že samoumevno izločeni iz delovnih mest. Živijo v barakah in brez elektrike. Dekleta rojevajo pri štirinajstih. Nenehno se menjava tudi vodstvo romske stranke, zaradi česar romsko ljudstvo postaja nezaupljivo do lastnih politikov. Romi so razočarani nad obljubami državnih politikov, ki zagotavljajo v svojih besedah pomoč, toda besede se le redko kdaj uresničijo. Poleg tega se slabšajo odnosi drugih državljanov do Romov samih, še zlasti se Romi bojijo Skinheadov, ki za njimi kričijo

55 Mayall, D. (2004). Gypsy Identities 1500–2000. From Egypcyans and Moon-men to the Ethnic Romany. London in New York: Routledge, str. 206–207.

56 Hemetek, U., Ošlak, V. (1994). Romi in sinti – šesta avstrijska narodna skupnost. Nedelja, št. 4, str. 8–9.

57 Hemetek, U., Ošlak, V. (1994). Romi v Avstriji: šli smo dolgo pot. Nedelja, št. 5, str. 4–5.

58 Halbrainer, H. (2003). Po sledeh protestantov, Judov, Romov in Slovencev v Radgoni in okolici. Graz : Kulturno društvo člen 7 za avstrijsko Štajersko, str. 67–80.

različne parole. Podobno stanje pa naj bi bilo tudi na Madžarskem, Poljskem in Češkem. Toda slovaški Romi si samo želijo biti sprejeti v državi, v kateri živijo.[59]

Romi so v marsikateri državi na samem socialnem dnu. Zakonsko diskriminiranje Romov delno še vedno obstaja v *Franciji*, kjer morajo vedno nositi ob sebi antropometrično osebno izkaznico, posebne zvezke, ki jih mesečno predložijo oblastem in imajo gospodarske omejitve.[60] Po podatkih Reutersa naj bi bilo v okviru širše vojne proti kriminalu v tem koledarskem letu preko 8000 romunskih in bolgarskih Romov iz Francije izgnanih v Romunijo, pri čemer naj bi prejeli zgolj simbolično denarno nadomestilo.[61] Izselitev Romov iz Francije ni edini primer v Evropski uniji, podobna zgodba naj bi potekala tudi v Italiji in Nemčiji (nemški načrt o preselitvi Romov na Kosovo). Je pa francoska zgodba pomenila velik odmev v evropskih medijih ter hkrati v samem vrhu Evropske unije. Generalni sekretar Sveta Evrope Thorbjor Jagland je sprožil pobudo o skupnem delovanju Sveta Evrope ter Evropske unije za okrepitev romskih pravic.[62] Proti dogodkom v Franciji pa se je oglasila tudi evropska komisarka za pravosodje Viviane Reding[63] in evropski parlament.[64]

Slika v Evropi vendarle ni samo črna. Pomemben korak pri odnosih Romi – Neromi pomeni samoinciativno delovanje Romov in romskih društev. Romi vse pogosteje sodelujejo in/ali sami organizirajo konference. Tako je januarja 2002 v Skopju parlament Mednarodne zveze Romov sprejel resolucijo, jo poslal predsedstvu EU ter z njo izrazil svojo željo po zastopanosti Romov v mednarodnih in nadnacionalnih inštitucijah.[65]

Marca 2002 je v Budimpešti v okviru Pakta stabilnosti Jugovzhodne Evrope potekala konferenca o Romih. Udeležili so se je romski in neromski predstavniki 15 evropskih držav (BiH, Hrvaška, Makedonija, ZRJ, Litva, Romunija, Bolgarija, Češka, Slovaška, Madžarska, Španija, Slovenija, Avstrija, Finska, Švedska). Konferenca je pokazala, v katerih državah in na katerih življenjskih področjih imajo Romi še težave.[66]

Poleti julija 2003 je v Budimpešti potekala druga regionalna konferenca z naslovom Romi v razširjeni Evropi: Izzivi za prihodnost. Na njej je bila sprejeta pobuda o Dekadi za vključevanje Romov z namenom vključevati Rome v družbeno življenje, izobraževanje, zaposlovanje, zdravstvo, socialno varstvo in druge oblike ekonomskega razvoja. Decembra istega leta je Svet ministrov OVSE v Maastrichtu sprejel še Akcijski načrt za Rome in Sinte. Z njim želijo odpraviti kakršnokoli obliko diskriminacije Romov bodisi z vidika ravnanja policistov, bodisi do medijev ipd.[67]

Dodatni programi pomoči se na evropski ravni oblikujejo tudi prav posebej za Rominje. Leta 2002 je Pakt stabilnosti v romskih ženskah prepoznal dvojno diskriminacijo: diskriminacijo glede etničnosti (rasizem) in diskriminacijo glede na spol (patriarhalni

59 Botosova, A. (1994). Wohin führt der Weg? Roma in der Slowakei. Pannonia, št. 1, str. 36–38.

60 Baltić, N. Heus, J. Samardžija, U. (2005). Romi v Nemčiji - včeraj in danes. Razprave in gradivo, št. 47, str. 160–167.

61 Romunija in Francija za sodelovanje pri rešitvi vprašanja Romov. http://www.siol.net/EU/Novice/2010/09/Romunija_in_Francija_za_sodelovanje_pri_resitvi_vprasanja_Romov.aspx (5. 9. 2010).

62 Svet Evrope obsodil protiromsko retoriko. http://www.siol.net/EU/Novice/2010/10/Svet_Evrope_obsodil_protiromsko_retoriko.aspx (28. 11. 2010).

63 Bruselj zaradi izgona Romov grozi s postopkom proti Franciji. http://www.siol.net/EU/Novice/2010/09/Bruselj_zaradi_izgona_Romov_grozi_s_postopkom_proti_Franciji.aspx (28. 11. 2010).

64 Evropski parlament za takojšnjo ustavitev izgona Romov. http://www.siol.net/EU/Novice/2010/09/Evropski_parlament_ob_koncu_zasedanja_z_resolucijo_o_Romih.aspx (28. 11. 2010).

65 Klopčič, V. (2003). Romi v novi Evropi/dekada za vključevanje Romnov. V: Klopčič, V., Polzer, M. Evropa, Slovenija in Romi. Zbornik referatov. Ljubljana: inštitut za narodnostna vprašanja, str. 85.

66 Matko, F. (2002). Budimpešta: Konferenca Romov 15-ih držav. Romano nevijpe/Romske novice, let. XI, št. 1, str. 1.

67 Klopčič, V. (2003). Romi v novi Evropi/dekada za vključevanje Romnov. V: Klopčič, V., Polzer, M. Evropa, Slovenija in Romi. Zbornik referatov. Ljubljana: inštitut za narodnostna vprašanja, str. 79–84.

sistem v romskih odnosih); zato je delovna skupina Pakta stabilnosti začela izvajati regionalni projekt »Romske ženske to zmoremo«. V ta namen je delovna skupina najprej pripravila romski priročnik in iz 12 držav jugovzhodne Evrope izbrala po dve romski vaditeljici. Cilj projekta je bilo usposobiti Rominje za vključevanje v javno in politično življenje. Vaditeljici sta dolžni posredovati pridobljeno znanje v svojih državah.[68]

Leta 2005 je v Murski Soboti potekala mednarodna konferenca Romov. Udeležili so se je Romi iz Madžarske, Hrvaške, Avstrije, BiH, Makedonije in Slovenije z namenom oceniti stanje romskih skupnosti v svojih državah. Osredotočili so se na področje izobraževanja, bivalnih razmer, zdravja, zaposlovanja in diskriminacijskih ukrepov. Največ zadovoljstva so izrazili slovenski Romi, ki so z vzpostavitvijo krovne romske organizacije zgled Romom iz drugih držav.[69]

Romi v Sloveniji

Prisotnost Romov oz. Ciganov v Sloveniji je prvič uradno izpričana v zagrebški škofijski sodni kroniki iz leta 1387, kjer se omenja Cigan iz Ljubljane. Najstarejši arhivski viri z ozemlja današnje Slovenije so darilne listine samostanu Bistra iz 15. stoletja. Podpisniki so: Vrban Zygeuner in s. bruder Martin (l. 1452); Martin Czygayner suppan (1456, 1469 in 1470); vdova Martina Czygaynerja (1481). Zapise o Ciganih najdemo tudi v Lugerjevi fevdni knjigi iz leta 1453.

Prvi večji val indijskih nomadov na slovensko ozemlje je potekal v 15. in na začetku 16. stoletja. Nekaj ciganskih družin je sicer ostalo v Sloveniji, toda od njih je sčasoma ostalo le še ime. Omembe Ciganov se v posameznih virih ponovno pojavljajo zopet v 17. in 18. stoletju, bežno jih je v svojem delu omenjal tudi Valvasor. Od sredine 18. stoletja, še zlasti v 19. stoletju, pa so pomemben vir za preučevanje zgodovine Romov na Slovenskem matične knjige. Iz njih lahko spoznamo, kdaj se je določena ciganska družina pojavila ali morda uveljavila v posameznem kraju. Današnja naselitev nakazuje, da so Cigani v 18. in 19. stoletju prišli na slovensko ozemlje iz treh strani (Madžarska – severovzhodna skupina, Hrvaška - jugovzhodna skupina in ozemlje dan. Avstrije – severna smer), se sprva naseljevali v obmejnih krajih, nato pa vse intenzivneje potovali in naseljevali tudi v notranjosti. Glede na njihov izvor selitve in njihove končne naselitve ločimo tri različne rodove, ki se med seboj ločijo tudi po svojih narečjih: madžarske ali prekmurske Cigane, hrvaške ali dolenjske Cigane ter nemške ali gorenjske Cigane. Slednji se imenujejo Sinti.[70]

Ob popisu prebivalstva iz leta 1991 se je za Rome opredelilo 2293 državljanov, romščino za materni jezik pa je navedlo 2847 državljanov. Številke socialnih služb kažejo, da je Romov v Sloveniji veliko več, od 6500 do 7000.[71] Po popisu prebivalstva iz leta 2002 je bilo v Sloveniji 3246 Romov.[72] Sami Romi ocenjujejo, da jih živi v Sloveniji od 8.000 do 10.000. Največ v Prekmurju, nato na Dolenjskem, v Posavju in Beli krajini.[73]

Začetki urejanja pravnega položaja Romov na Slovenskem segajo v leto 1989. Takrat je bila z ustavnimi amandmaji sprejeta določba, naj se pravni položaj Romov uredi z zakonom.[74]

---

68 Lokar, S., Žagar, N. (2003). Projekt Romske ženske to zmoremo/E Romane džuvlja šaj/ Roma women can do it. V: Klopčič, V., Polzer, M. Evropa, Slovenija in Romi. Zbornik referatov. Ljubljana: inštitut za narodnostna vprašanja, str. 253–267.

69 J. P. (2005). Romi so še preslabo organizirani. Romano them /Romski svet, let. 11, št. 25, str. 19–20.

70 Štrukelj, P. (2004). Tisočletne podobe nemirnih nomadov. Zgodovina in kultura Romov v Sloveniji. Ljubljana: Družina, str. 25–51.

71 Winkler, P. (2001). Romi v Sloveniji. Romano nevijpe/Romske novice, let. XI, št. 1, str. 3.

72 Kleibencetl, J. (2004). Del tuha, romski pozdrav. Murska Sobota: Franc-Franc, str. 17.

73 Horvat – Muc, J. (2005). Romi na Slovenskem. Romano them/Romski svet, let. 11, št. 23, str. 3–7.

74 Manjšine oziroma narodne skupnosti. www.sigov.si/uvn/manjsine%20oziroma%20narodne%20skupnosti (19. 10. 2005).

Novembra leta 1990 je Inštitut za narodnostna vprašanja organiziral posvet »Narodnost - manjšina ali skupnost«, kjer je izpostavil ureditev položaja Romov.[75] Isti inštitut je v povezavi z Uradom za narodnost RS in Zavodom za šolstvo organiziral 7. 3. 1991 naslednji posvet na temo Romi na Slovenskem. To srečanje je pomembno zato, ker so se posveta aktivno udeležili tudi predstavniki Romov in tedaj najpomembnejši predstavniki republiških upravnih organov. Glavna ugotovitev tega posveta je bila, da je upoštevanje in razumevanje etničnih posebnosti ter drugačnosti Romov nujen predpogoj za nadaljnje snovanje ustavnih in drugih pravnih aktov. Toda glavne pobude, da bi se s posebnim amandmajem uredil status Romov v Republiki Sloveniji, so prihajale tudi iz vrst samih Romov.[76]

23. 12. 1991 je bila sprejeta Ustava Republike Slovenije. V 65. členu Ustave so Romom priznane posebne pravice. »Slovenija je ena redkih držav, ki Rome kot avtohtono etnično skupnost obravnava v svoji ustavi.«[77] S tem se ukrepi za pomoč Romom niso ustavili, temveč so se šele začeli. Leta 1995 je Vlada RS sprejela poseben program pomoči za Rome v Sloveniji, ki se je nanašal na izboljševanje življenjskih-bivalnih pogojev in izobraževanje. Za njegovo izvajanje je odgovorna posebna medresorska vladna komisija za romska vprašanja, ki ji je sprva predsedovala ministrica za pravosodje Zdenka Cerar.[78]

Istega leta je Vlada RS zavzela stališče, da bi bilo zaščito romske etnične skupnosti smotrno urejati v področnih zakonih. Izmed njih je pomemben Zakon o lokalni samoupravi, po katerem imajo Romi v občinskih svetih svoje predstavnike. V področnih zakonih so se urejala še vprašanja aktivne vloge Romov na lokalnih volitvah, področja vzgoje in izobraževanja, delovanje medijev, gradnja objektov ...[79]

Delovanje v okviru področnih zakonov je veljalo vse do 30. 3. 2007, ko je bil sprejet Zakon o Romski skupnosti. Zakon vsebuje 17 členov in ureja položaj posebnih pravic romske skupnosti v Republiki Sloveniji na področju izobraževanja, kulture, zaposlovanja, urejanja prostora in varstva okolja, zdravstvenega in socialnega varstva, obveščanja in soodločanja v javnih zadevah. Sredstva za financiranje nalog in ukrepov pomoči se zagotavljajo v proračunu Republike Slovenije. Zakon predvideva tudi aktivno sodelovanje predstavnikov romske skupnosti pri uresničevanju njihovih pravic in obveznosti, določenih z zakonom. S tem namenom se je ustanovil Svet romske skupnosti Republike Slovenije, ki ga sestavljajo štirinajst predstavnikov Zveze Romov Slovenije in sedem predstavnikov romskih skupnosti iz samoupravnih lokalnih skupnosti (Forum Romskih svetnikov Slovenije).[80] Poslovnik Sveta romske skupnosti Republike Slovenije je bil sprejet 12. 9. 2007.[81] Po besedah novomeškega župana Muhiča je to prvi zakon posamezne države znotraj Evropske unije, ki ureja romski položaj in posebne pravice Romov.[82]

---

75 Komac, M. (ur.) (1991). Razprave in gradivo - RIG. Romi na Slovenskem. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja, št. 25, str. 10.

76 Šajnović, R. (1991). Ureditev statusa Romov kot narodnosti – osnutek amandmaja k ustavi Republike Slovenije. Razprave in gradivo - RIG. Romi na Slovenskem. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja, št. 25, str. 131–132.

77 Žagar, M. (2002). Nekaj misli o politiki integracije romske skupnosti v Sloveniji. Razprave in gradivo - RIG, št. 41, str. 149.

78 Kleibencetl, J. (2004). Del tuha, romski pozdrav. Murska Sobota: Franc-Franc, str. 17–25.

79 Horvat – Muc, J. (2005). Romi na Slovenskem. Romano them /Romski svet, let. 11, št. 23, str. 3–7.

80 Zakon o romski skupnosti v Republiki Sloveniji (ZRomS-1). http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r05/predpis_ZAKO4405.html (30. 8. 2010) in Kaj se skriva za odprtim pismom romskih funkcionarjev? http://www.romskenovice.si/blog/?p=11053 (5. 12. 2010).

81 Poslovnik Sveta romske skupnosti Republike Slovenije. http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r04/predpis_POSL74.html (30. 8. 2010).

82 Slovenski Romi so prvi v EU dobili poseben zakon. http://www.ednevnik.si/?u=romi (28. 11. 2010).

Republika Slovenija je za zaščito romske skupnosti podpisala tudi mednarodne pogodbe, ratificirala je »Okvirno konvencijo Sveta Evrope za zaščito narodnih manjšin« (leta 1998), Evropsko listino o regionalnih ali manjšinskih jezikih (leta 2000).[83] Za izvajanje mednarodnih in meddržavnih dokumentov in sporazumov, ki jih je ratificiral Državni zbor Republike Slovenije, si prizadeva Urad Vlade RS za narodnosti. Naloga Urada je tudi pomoč pri organiziranju in povezovanju Romov v romska društva.[84]

Aktivno vlogo pri sprejemanju slovenske zakonodaje o Romih ima Zveza Romov Slovenije s sedežem v Murski Soboti. Ustanovljena je bila kot Zveza romskih društev leta 1995 in se leta 2000 preimenovala v Zvezo Romov Slovenije.85 Slovenski Romi so ponosni, da so dosegli velik uspeh v vzpostavitvi romske organizacije, ki med seboj povezuje preko dvajset romskih društev.86 Zveza Romov Slovenije pripravlja na slovenskem ozemlju različne konference, tudi mednarodne, znanstvena srečanja ter izdaja vseslovenski romski časopis Romano Them/Romski svet.87 Že več let pa organizira tudi mednarodni romski tabor. Cilj tabora je proučevati in poučevati romski jezik in izobraževati udeležence o romski kulturi.88 Leta 1999 je v okviru Zveze Romov Slovenije v Murski Soboti potekal četrti romski tabor, ki je bil namenjen izključno spoznavanju zgodovine Romov, njihove kulture in romskemu jeziku. Glavni govorci so bili predsednik Zveze Romov Jožek Horvat – Muc, predstavnica Andragoškega centra Alenka Janko-Spreizer in romologinja dr. Pavla Štrukelj. Dodatni predavanji na temo zdravja in sociale sta izvedla še dr. Jože Magdič in Jože Stvarnik.89 Predstavniki Zveze Romov Slovenije sodelujejo tudi na dogodkih izven Slovenije, mdr. v Londonu na svetovnem dnevu Romov.90 Znotraj Zveze deluje Ženski romski forum, ki se v svojem programu osredotoča na zdravje Rominj.91 Med drugim so prekmurske Rominje februarja 2009 v soboški bolnišnici organizirale krvodajalsko akcijo.92 Zveza Romov Slovenije je izdala tudi dve knjigi o romskem jeziku z naslovom Romano čhib - Romski jezik, ki vsebujeta tudi romsko-slovenski slovar (l. 2003, 2009).93

Zveza Romov Slovenije je prva, ni pa edina romska politična organizacija v Sloveniji. Leta 2002 je bil ustanovljen še Forum romskih svetnikov z 11 svetniki pod predsedstvom Darka Rudaša.[94] Forum je sprva deloval znotraj Zveze romov kot posvetovalno telo. Novembra 2008 so se njegovi člani odločili za samostojno pot, Forum je postal samostojna

---

83 Zakonska zaščita romske etnične skupnosti v Sloveniji. www.sigov.si/uvn/zakonodaja.html (19. 10. 2005).

84 Manjšine oziroma narodne skupnosti. www.sigov.si/uvn/manjsine%20oziroma%20narodne%20skupnosti (19. 10. 2005) .

85 Lukšič: Slovenija izraža potrebno pozornost do Romov. http://www.romskenovice.si/blog/?p=10515 (5. 12. 2010).

86 Matko, F. (2002). Budimpešta: Konferenca Romov 15-ih držav. Romano nevijpe/Romske novice, let. XI, št. 1, str. 1.

87 Rituper Rodež, A. N. (2001). 10. obletnica Romskega društva Romani Union. Takrat so se Romi začeli prebujati. Romano nevijpe/Romske novice, let. X, št. 1, str. 1.

88 Horvat-Muc, J. (2003). Romi na Slovenskem. V: Klopčiči, V., Polzer, M. Evropa, Slovenija in Romi. Zbornik referatov. Ljubljana: inštitut za narodnostna vprašanja, str. 64.

89 Rituper Rodež, A. N. (1999). Rome vedno bolj zanima njihova zgodovina. Romano nevijpe/Romske novice, let. VIII, št. 1, str. 2.

90 J. Š. A. (1999). Odprta razstava ob svetovnem dnevu Romov. Romano nevijpe/Romske novice, let. VIII, št. 1, str. 2.

91 Matko, F. (2002). Za zdravje Romkinj. Romano nevijpe/Romske novice, let. XI, št. 1, str. 2.

92 Romske ženske organizirale krvodajalsko akcijo. http://www.romskenovice.si/blog/?p=1254 (28. 11. 2010).

93 Knjiga o romskem jeziku. http://www.romskenovice.si/blog/?p=220 (5. 12. 2010).

94 Varuhinja s predstavniki Foruma romskih svetnikov Slovenije. http://www.romskenovice.si/blog/?p=10210 (5. 12. 2010).

organizacija.[95] Tretjo politično organizacijo predstavlja Zveza romske skupnosti RS Umbrella-Dežnik pod predsedovanjem Harisa Tahirovića, ki je bila ustanovljena februarja 2010.[96] Obstajajo še nekatere druge romske predstavniške organizacije, kot so Romski akademski klub, Zveza Sintov, Zveza Romov za Dolenjsko, Posavje ter Belo Krajino itd.[97] Političnim organizacijam so sledile na novoustanovljene kulturne romske organizacije. Stično točko vseh romskih skupnosti v Sloveniji že od leta 2003 predstavlja v Murski Soboti ustanovljeni kulturno-informativni center Romic.[98]

Aktiven dialog nenehno poteka med predstavniki slovenske vlade in Romi, tudi v obliki humanitarnih akcij podarjanja igrač romskim otrokom, kot je akcijo januarja 2010 sprožil kabinet predsednika vlade.[99] Pozitiven dialog med Romi in Neromi pa se je razširil tudi na druge družbene plasti in poteka na vseh nivojih države. Tako je Pedagoška fakulteta v Ljubljani leta 2003 začela s posebnim projektom za preučevanje romskega jezika. Projekt nosi naslov Standardizacija jezika Romov v Sloveniji in vključevanje romske kulture v vzgojo in izobraževanje. Izvajalci želijo izdelati romsko-slovenski slovar in si prizadevajo uvesti romski jezik in kulturo v programe rednih vrtcev in šol.[100]

Različne oblike povezovanje med Romi in Neromi organizirajo tudi številni vrtci in šole same in druge nevladne organizacije. Tako so npr. dijaki gimnazije Novo mesto in dijaki iz nemške gimnazije iz Eppingena skupaj od 25. 9. do 4. 10. 2010 izvajali številne delavnice v romskem vrtcu Pikapolonica in OŠ Bršljin. Glavni cilj delavnic je bilo spoznavanje različnih kultur in razvijanje medkulturnega razumevanja, znotraj tega pa tudi seznanitev s tragično usodo številnih Romov v obdobju nacizma ter predstavitev romske tradicije v Eppingenu.[101] Približno istočasno, 3. 10. 2010, so policisti Policijske uprave Krške in Policijske akademije v krških romskih naseljih prikazali delo in poklic policista ter romskim otrokom predstavili možnosti zaposlovanja v tem poklicu.[102] Založba Goga iz Novega mesta že tri leta zaporedoma organizira projekt Igramo se skupaj, katerega namen je multikulturno druženje romskih in neromskih otrok.[103] Junija 2010 je bil v občini Trebnje odprt tudi dnevni center za romske otroke, ki otrokom nudi učno pomoč, učenje socialnih veščin, prostočasne aktivnosti ter psihosocialno pomoč.[104] Aktivno pomoč Romom pri izobraževanju, socialnem vključevanju in opolnomočenju nudijo tudi Društvo za razvijanje prostovoljnega dela Novo mesto,[105] Razvojno-izobraževalni center Novo mesto,[106] Zavod za izobraževanje

95 Forum romskih svetnikov bo deloval samostojno. http://www.romskenovice.si/blog/?p=201 (5. 12. 2010).

96 Haris Tahirović vodi novoustanovljeno Zvezo romske skupnosti. http://www.romskenovice.si/blog/?p=8875 (5. 12. 2010).

97 Kaj Romi menijo o trenutni politični participaciji Romov v javnem življenju? http://www.romskenovice.si/blog/?p=11146 (5. 12. 2010).

98 Kleibencetl, J. (2004). Del tuha, romski pozdrav. Murska Sobota: Franc-Franc, str. 23.

99 V kabinetu predsednika Boruta Pahorja zbrali igrače za romske otroke. http://www.romskenovice.si/blog/?p=8126 (28. 11. 2010).

100 Antauer, Ž, Krek, J., Peršak, M. (2003). Projekt standardizacije jezika Romov v sloveniji in vključevanje romske kulture v vzgojo in izobraževanje. V: Klopčič, V., Polzer, M. Evropa, Slovenija in Romi. Zbornik referatov. Ljubljana: inštitut za narodnostna vprašanja, str. 131–141.

101 Slovenski in nemški dijaki skupaj za romske otroke. http://www.romskenovice.si/blog/?p=12337. (28. 11. 2010).

102 Romski otroci med policisti. http://www.romskenovice.si/blog/?p=11663 (28. 11. 2010).

103 Pri Založbi Goga že tretje leto poteka edinstven projekt multikulturnega druženja otrok iz večinske in romske skupnosti - Igramo se skupaj. http://www.romskenovice.si/blog/?p=9940 (5. 12. 2010).

104 V Trebnjem odprli dnevni center za romske otroke. http://www.romskenovice.si/blog/?p=11272 (5. 12. 2010).

105 V novomeških romskih naseljih potekajo delavnice za romske otroke. http://www.romskenovice.si/blog/?p=5253 (28. 11. 2010).

106 Kuharske delavnice v romskih naseljih. http://www.romskenovice.si/blog/?p=12733 (28. 11. 2010).

in kulturo Črnomelj, Strokovno izobraževalni center Ivana Bertonclja, Pedagoški inštitut[107] ter Romski informacijski center v Ljubljani.[108] Pozabiti ne velja tudi na prispevke Zavoda RS za zaposlovanje, Centrov za socialno delo, Rdečega križa in podobnih organizacij.[109] Za pomoč Romom se zavzema tudi slovenska Cerkev preko vsakodnevnih stikov, humanitarnih dejavnosti in tudi bolj organizirano. Tako ima soboška škofija romskega predstavnika v svojem škofijskem pastoralnem svetu.[110]

Velikokrat delujejo v dobrobit Romom med seboj povezane različne organizacije. Za primer navajamo poletni tabor za romske in neromske otroke v Grosupljem, ki so ga skupaj že večkrat organizirali predstavniki Mladinskega informacijskiga centra, župnija Grosuplje, otroški klub Veselo srce iz Metlike ter študentje Fakultete za socialno delo. Poudarek tabora je bil na aktivnem preživljanju počitnic romskih otrok ter izmenjavi romske in slovenske kulture.[111]

Kljub številni pomoč in vse večji družbeni aktivnosti Romov samih na Slovenskem ostaja še vedno del problemov nerešenih, predvsem glede bivanjske problematike, saj veliko Romov še vedno nima stalnih bivališč, živijo na družbenem obrobju in predstavljajo marginalizirano družbeno skupino. Winkler pravi, da še 50 % slovenskih Romov živi v barakah, prikolicah in kontejnerjih in drugih zasilnih bivališčih.[112] Jožek Horvat-Muc pa glede na bivalne razmere deli slovenske Rome v tri večje skupine:

1. Romi z visoko stopnjo kulture bivanja, ki živijo v urbanih središčih, v stanovanjskih blokih, najemniških stanovanjih ali lastnih hišah;
2. Romi z nižjo stopnjo kulture bivanja v strnjenih romskih naseljih;
3. Romi z nižjo stopnjo kulture bivanja v izoliranih naseljih ob robu vaških skupnosti.[113]

Drugi aktualen problem je tudi problem zaposlitve, saj se Romi uvrščajo med težje zaposljivo skupino. Temu dejstvu naj bi pogojevala predvsem nizka izobrazbena struktura in pomanjkljive delovne navade Romov.[114] Slovenski Romi si zato želijo organizirano pomoč tudi na področju sociale, s čimer bi napredovali na področju izobraževanja, zdravstva ter celotnega romskega vključevanja v družbo.[115] S tem bi se skupno delovanje Romov in Neromov iz sedanjosti razvijalo v prihodnost.

Izročila in (ne)tradicionalna kultura romske skupnosti

Paul Veyne v svojem eseju o verovanju piše, da lahko verovanja enačimo z (etiološkimi) resnicami, saj resnica »nikakor ni najpreprostejša realistična izkušnja, temveč je

107 Uspešno vključevanje Romov v vzgojo in izobraževanje. http://www.romskenovice.si/blog/?p=274 (5. 12. 2010).

108 V Ljubljani slovesno odprli Romski informacijski center. http://www.romskenovice.si/blog/?p=11987 (5. 12. 2010).

109 Miklič, B, Romske novice. www.romskenovice.si (5. 12. 2010).

110 Soboška škofija ima predstavnika Romov v škofijskem pastoralnem svetu. http://www.romskenovice.si/blog/?p=8246 (28. 11. 2010).

111 Poletni tabor za romske in neromske otroke. http://www.romskenovice.si/blog/?p=5083 (28. 11. 2010).

112 Winkler, P. (2001). Romi v Sloveniji. Romano nevijpe/Romske novice, let. X, št. 1, str. 3.

113 Horvat-Muc, J. (2003). Romi na Slovenskem. V: Klopčič, V., Polzer, M. Evropa, Slovenija in Romi. Zbornik referatov. Ljubljana: inštitut za narodnostna vprašanja, str. 63.

114 Romi sodijo med težje zaposljivo skupino iskalcev zaposlitve. http://www.romskenovice.si/blog/?p=11164 (5. 12. 2010).

115 Žagar, M. (2002). Nekaj misli o politiki integracije romske skupnosti v Sloveniji. Razprave in gradivo, št. 41, str. 136–171.

najbolj zgodovinska med izkušnjami.«[116] Tako kot za Grke ali katerokoli drugo narodnost je značilno, da priznavajo svojo vero tudi Romi, se z njo identificirajo in preko svoje vere vzpostavljajo svoj odnos do lastne zgodovine. Toda kakšna je resnična vera Romov? Značilnost Romov je, da so svojo vero na poti iz kraja v kraj pogosto menjavali oz. sprejeli dominirajočo konfesijo. Kljub vsemu so se še vedno ohranile neke individualnosti romske veroizpovedi. Po Janezu Trdini naj bi bil romski bog kar Sonce samo. Kuzmič je za romsko vero napisal: »Romova predstava o Bogu je antropološka, vera pa je za njih pobožna nepobožnost, kamor uvrščajo posmehovanje, podtikanje, namigovanje, sramotenje, očitanje in grožnje.«[117] Z drugimi besedami rečeno, Romi vidijo Boga kot človeka, s katerim se pogovarjajo, se z njim prepirajo in jezijo nanj zaradi revščine, a največkrat mu očitajo, da je nanje pozabil. Zaradi svoje zgodovine (nesprejetost s strani večinskega evropskega naroda, njihova preganjanja v različnih zgodovinskih obdobjih) Romi verjamejo, da jih je doletela božja kazen. Njihove legende namreč pripovedujejo, da so Romi križanemu Kristusu ukradli žebelj. Druga romska legenda pravi, da so Romi kovali žeblje, ki so jih rimski vojaki potrebovali za križanje Kristusa. Obstajajo tudi drugačne zgodbe, kjer so Bog in Romi prijatelji, toda tudi v njih vedno znova prevladujejo in zmagujejo romske zvijačnosti.

Romska vera je dihotomna vera: Romi poznajo dobre in slabe duhove. Vladar dobrih je devel, baro devel (Bog, Veliki Bog) in tiknu devel (Mali Bog/Jezus), slabim vlada beng (hudič). Gorenjski Romi (Sinti) častijo tudi Marijo, ki jo imenujejo »dejblejskri daj« ali »develskar daj« (božja mati), svetnike »hajlingi«, angele »nengli«.[118] Briziani-Traja je zapisal, da je romski Bog absolutni stvarnik, ki se ne kaže zgolj v obliki vsemogočnega bitja temveč tudi v obliki neba in vse, kar je vidnega na njem ter tudi v obliki čudežev. Beng je bil ustvarjen iz zrna peska z dna oceana, a je kmalu postal nasprotnik Boga. Romske sojenice so Urne ali Muti.[119]

Sicer Romi priznavajo še enega duha, Karankočija, ki je lahko bodisi dober bodisi hudoben. Njegove osebnostne značilnosti so naslednje: je majhne postave, govori romski jezik, na glavi nosi rdečo čepico in poseduje čudežne lastnosti. Karankoči lahko zaradi svojih čudežnih sposobnostih prinese vodo kar v situ. Živi pod ledom, toda skozi dimnike lahko pride v ljudske domove. Ljudem se približa samo ob polnoči ali v času do jutranje zore.

Drugi duhovi, v katere verjamejo Romi, so: volkodlaki, pošasti, srednjeveški vampirji ter čoxsano – brkata žena, ki otrokom pije kri. Duhovi se jim lahko prikazujejo v živalski obliki ali v obliki človeka, pa tudi v naravi: poljski duh, duh v senu, vodni duh, duh pod mostom …

Za molitvene obrazce na svojih življenjskih poteh Romi uporabljajo krščanske molitve, ki jih še zlasti izkoriščajo pri beračenju z željo prikupiti se ljudem, da jim bodo zaradi teh molitvic dali več denarja. Pogosto vsi evropski Romi romajo v Lurd in Rim. Kljub izrekanju za določeno veroizpoved, pa Romi uradnih cerkvenih središč ne obiskujejo prav pogosto. Izmed svetnikov še zlasti radi častijo svetnico Črno Saro iz Francije, ki goduje 25. 5. in naj bi bila njihova zavetnica.[120] O sv. Sari obstaja več legend. Po prvi naj bi bila egipčanska sužnja sv. Mariji Salome in sv. Mariji Jakovlje, ki sta okoli 40. leta n. št. v čolnu brez jader in vesel prijadrali na jug Francije. Po drugi legendi je sv. Sara mlada Rominja, ki je sveti Mariji rešila in jima pomagala, da sta se iz takšnega čolna izkrcali. V nekaterih balkanskih državah slavijo Romi namesto sv. Sare žensko božanstvo Bibi. Oba lika imata veliko podobnosti z indijsko boginjo Kali.

---

116 Veyne, P. (1998). So Grki verjeli v svoje mite? Esej o kognitivni imaginaciji. Ljubljana: Založba, str. 8–9.

117 Kuzmič, F. (1990) Romi in njihova vera. Znamenje, let. 20, št. 5, str. 447.

118 Prav tam, str. 447–453.

119 Briziani-Traja, I. (2000). Le ostanite Romi gredo! Celovec: Mohorjeva, str. 21–23.

120 Kuzmič, F. (1990) Romi in njihova vera. Znamenje, let. 20, št. 5, str. 447–453.

Za romsko skupnost je značilna vera v posmrtno življenje, praznoverje, magija in uporaba različnih ritualov z namenom varovanja svojih ljudi.[121] Poseben odnos imajo Romi tudi do svojih mrtvih. Če so še nedavno Romi mislili, da se je potrebno več ukvarjati z živimi in so pustili mrtve trohneti na različnih mestih, v današnjih časih pokopavanje svojcev vse bolj zaupajo katoliškim duhovnikom, o pokojnih pa ne dovolijo grdo govoriti.[122]

Preko vere lahko spoznamo tudi zgodovino nekega naroda, saj »če hočemo mit očistiti in iz njega narediti izključno zgodovinsko izročilo, je zadosti, da odstranimo vse, za kar ne moremo ugotoviti ustreznice v našem zgodovinskem času.«[123]

Podobno kot za vero bi lahko trdili tudi o romskih pravljicah. Prekmurski romski glasnik Jože Horvat – Muc je zapisal: »Pred kratkim smo v romski gledališki skupini v Murski Soboti pripravili igro Paramisi – Pravljica, ki pa ni le pravljica, temveč tudi del romske zgodovine.«[124] Zgodba se začne z opisom prekrasnega in gostoljubnega gradu, kateremu je vladal ljubeznivi vladar. Le-ta je v svojo pokrajino sprejel romske (pra)očete in jim dovolil, da so si postavili šotore. Toda hudobni duhovi so poslali v te kraje svoje bojevnike, da bi romsko ljudstvo uničili in poslali v suženjstvo. Nekateri so se suženjstva vendarle osvobodili in od takrat se začenjata njihov beg in pregnanstvo, a pred sovražniki jih vedno znova rešuje boginja LAČHI.[125]

Romi poznajo pisano paleto raznovrstnih legend, ki so jih najverjetneje resda prenesli iz Indije, toda ker so se iz roda v rod prenašale zgolj v ustnem izročilu, so se nekoliko spremenile. Pogosti motivi romskih legend so: nastanek duhovnega in stvarnega sveta, romsko cesarstvo, boji zmaja, kač, neveste in poroke, odnosi med družinskimi člani (nezveste sestre) in čarovniki. Mnogi svetovno priznani pesniki so se navduševali tudi nad romsko poezijo ter uporabili nekatere romske motive v svojih pesmih.[126]

Saga Weckman, finska romska aktivistka, je ob neki priložnosti zapisala: »Čeprav se na našo kulturo – in istočasno tudi na staro in cenjeno indijsko kulturo – gleda zviška v Evropi, vsakdo v zgodovinskih knjigah lahko prebere o njenih dosežkih. Ponosni smo na svoje indijsko poreklo in na svojo kulturo in pod nobenimi pogoji jo ne bi menjala za katero drugo.«[127] S tem odstavkom nas avtorica opozori, da tudi Romi prav tako kot vsak narod spoštujejo svojo kulturo.

Za tem nadaljuje: »Za razliko od zahodne kulture, naša vzhodna kultura vrednoti stvari kot so pravilno ponašanje, spoštovanje starejših in njihovega izkustva, človečnost, varnost med našim lastnim narodom, iskrenost, enakost in nesebičnost.«[128] Carol Miller ji odgovarja, da to ne drži popolnoma, saj imajo Romi pogostokrat negativen odnos do preostalih prebivalcev ter nanje gledajo z vidika večvrednosti. V Neromih vidijo bitja druge rase, ki imajo življenjski cilj zgolj v pridobivanju materialnih sredstev in ki so nečisti od glave do pet ter glavni prenašalci spolnih bolezni. Romi takšnega človeka imenujejo gadžo.[129] Milena Hűbschmann celo navaja geslo slovaških Romov, ki se glasi: »Rom Romeha, gadžo gadžeha«, kar pomeni Rom s Romom, Nerom z Neromom. Prav tako tudi

121 Briziani-Traja, I. (2000). Le ostanite Romi gredo! Celovec: Mohorjeva, str. 18–19, 21–23.

122 Kuzmič, F. (1990) Romi in njihova vera. Znamenje, let. 20, št. 5, str. 447–453.

123 Veyne, P. (1998). So Grki verjeli v svoje mite? Esej o kognitivni imaginaciji. Ljubljana: Založba, str. 104.

124 Horvat-Muc, J. (1998). Romi – drugačni od drugih?! Romano nevijpe/Romske novice, let. VII, št. 1, str. 1.

125 Prav tam.

126 Briziani-Traja, I. (2000). Le ostanite Romi gredo! Celovec: Mohorjeva, str. 36–37, 67.

127 Weckman, S. (1983). Istraživanje finskih Cigana: ciganski savjet. V: Tong, D. (2004). Romi. Interdisciplinarni prikaz. Zagreb: Ibis grafika, str. 3.

128 Prav tam.

129 Miller, C. (1975). Američki Romi i ideologija onečišćenja. V: Tong, D. (2004). Romi. Interdisciplinarni prikaz. Zagreb: Ibis grafika, str. 189–204.

nekateri Romi svoje otroke strašijo, da jih v primeru neposlušnosti odnesejo gadže.[130] Na tej točki se umikamo preučevanju medsebojnih odnosov med Romi in Neromi ter se še nadalje eksplicitno posvečamo romski kulturi.

Po mnenju mnogih avtorjev je glavni problem preučevanja romske kulture v tem, da o njej pišejo Neromi s svojega stališča. Šele v sedemdesetih letih 20. stoletja so finski romologi začeli pridobivati informacije o romski kulturi z intervjuji Romov, ki pa so imeli zgolj vlogo pasivnega informatorja. Tako se je v knjigah ustvarila »ciganska kultura«, ki vsebuje veliko stereotipnih gledanj in tudi raznih predsodkov. Diana Tong je zbrala prispevke različnih avtorjev iz različnih koncev sveta, ki so analizirali romske stereotipe. Najpogostejši stereotip je gledanje na Rome kot izključno na nomade, saj se vendarle večina Romov stacionira oz. naseljuje na enem mestu, selitve pa potekajo tudi pri prebivalcih drugih narodov. Stereotipno gledanje se pogosto kaže pri preučevanju romskega jezika, ki mu mnogi znanstveniki prepisujejo značaj edinstvenosti in romantičnosti, v pomanjkanju posameznih besed pa vidijo evolucijski zaostanek romske skupnosti. Tretji sklop stereotipov se kaže na vsakodnevno obnašanje, ki naj bi bilo za Rome tipično zgolj nemoralno, nepremišljeno in svobodnjaško ravnanje. Pojavljajo pa se tudi stereotipi, kot so značilni v španskih turističnih propagandah v povezavi s španskim flamenkom in so pravzaprav zgolj del komercialne niše. Wim Willems in Leo Lucassen sta našla več stereotipov celo v nizozemskih enciklopedijah, vse iz obdobja od 18. stoletja do današnjih časov.[131]

Glede na vse stereotipe, se pojavi vprašanje, kakšna je prava narava romske kulture. Slovenska romologinja dr. Pavla Štrukelj meni, da obstaja izvirna romska kultura »katero so imeli v svoji prvotni domovini in je lastna le njim, ohranila pa se je v današnji čas pri vseh evropskih rodovih.«[132]

Romska kultura se izraža v slikoviti oblačilni noši, v tipu naseljevanja (velika naselja, zaselki, posamezni domovi), oblikovanju rodbinske in vaške skupnosti, načinu kaznovanja in urejanju pravil ter reda v skupnosti in v vzpostavitvi tradicionalnih romskih poklicev. Najpomembnejši mož skupnosti je bil starešina oz. phuro, phurano, purano, dat, purano menčo, puru manuš, vajda. Ta je odločal o skupnih zadevah naselja in bil tudi posrednik pri oblasteh. Najpomembnejša ženska v romski skupnosti je bila phuri daj, phurani daj, puri daj, baba. Navadno je ta položaj pripadal starejši ženi, ki je uživala ugled, spoštovanje, modrost in je seznanjala mladi rod s starimi šegami. Tradicionalni romski moški poklici so bili: kovači, izdelovalci svedrov, brusači – žlajfarji in dežnikarji, mojstri ilovnatih in cimpranih hiš, drobilci kamenja, pletarji, prekupčevalci konj. Za ženske poklice so veljali prosjačenje, napovedovanje sreče, vedeževanje in ročna dela (izdelava metel, papirnatih rož ...). Kot posebnost se jim je že v 15. stoletju pripisovalo znanje ljudskega zdravilstva in čaranja oziroma čarovnega zdravljenja.[133] Briziani dodaja med tradicionalne romske poklice še dreserje živali, glasbenike in zabavljače.[134]

Ključni element za ohranjanje romske kulture se kaže v ohranitvi romskega jezika. Raziskovalec Deurdemanš meni, da so imeli Romi nekoč svojo abecedo, sestavljeno iz 23 črk, podobnih hieroglifom. Drugi njegovo tezo zavračajo. Omenjajo pa šikajmako ali patrino (»list z drevesa«). To je tajna koda, pri kateri se za sporazumevanje uporablja listje, perje, kovine in steklo. Vsako romsko pleme naj bi imelo svoj znakovni sistem.[135]

---

130 Hubschman, M. (1984). Ekonomska stratifikacija i interakcija: Romi, etnički đati u Istočnoj Slovačkoj. V: Tong, D. (2004). Romi. Interdisciplinarni prikaz. Zagreb: Ibis grafika, str. 217–249.

131 Tong, D. (2004). Romi. Interdisciplinarni prikaz. Zagreb: Ibis grafika.

132 Horvat-Muc, J. (1999). Intervju z dr. Pavlo Štrukelj. Romano them/Romski svet, št. 5, str. 7–11.

133 Štrukelj, P. (1998). Romska noša skozi časovna obdobja. V: Horvat, J. Romski zbornik II. Murska Soboto: Solidarnost d. d., str. 11–21; Štrukelj 2004.

134 Briziani-Traja, I. (2000). Le ostanite Romi gredo! Celovec: Mohorjeva, str. 20–21.

135 Prav tam, str. 23–25.

Po besedah Marije Padovan je glavni pomen romskega jezika v tem, da Romom predstavlja njihovo domovino.[136] Tudi dr. Vera Klopčič meni, da je ohranjanje romskega jezika ter kulture temeljni element obstoja in razvoja romskega naroda. Čeprav romski otroci bistveno več kot v preteklosti obiskujejo vzgojno-izobraževalne sisteme, se še vedno v številnih evropskih državah ugotavlja nizka izobrazbena raven samih Romov, zato romske skupnosti in nevladne ustanove predlagajo, da se tudi v obvezne šole vključijo vsebine o romski kulturi, zgodovini, običajih in jeziku.[137] V Sloveniji je eden izmed državnih predlogov postavitev izbirnega predmeta Romska kultura.[138] Sicer si je zgodovino in kulturo slovenskih romskih skupnosti možno ogledati tudi v Slovenskem etnografskem muzeju.[139]

V kolikor je še do nedavnega veljalo prenašanje romske kulture zgolj na podlagi ustnega sporočila, danes vse več romskih književnikov piše v romščini, o Romih pa je posnetih čez 120 filmov.[140] Obstaja še problem neromskih medijev, ki preveč poudarjajo negativne pojave iz romskega življenja (črna kronika), izpuščajo pa pozitivne aspekte, npr. o delovanju romskih organizacij in društev, romskih učencih ipd.[141] Novinarka Alenka Kotnik dodaja, da se s pisanjem o kolektivnemu »romskemu vprašanju« in kolektivni »romski problematiki« prikazuje Rome kot nekakšen kolektivni problem.[142] Rešitev se nahaja v tem, da bi se Romi sami začeli promovirati tudi na tem področju. Tega se zaveda tudi Center za medijsko politiko, ki deluje znotraj slovenskega Mirovnega inštituta, in je v obdobju 2003/04 organiziral projekt Usposabljanje Romov za profesionalno radijsko novinarstvo.[143]

Mnogi romologi vidijo razlog za ohranitev romske etnične identitete tudi v nomadstvu. Zoran Šućur s hrvaške Pravne fakultete zagovarja stališče, da se je pri Romih zgodila obratna oz. intrinzična akulturacija. Romi so sprejeli religijo, tradicijo, običaje večine dominantnejše evropske kulture, a obdržali so svoj način življenja in zunanjo simboliko. Takšen način akulturacije je tipičen za etnične skupine, ki se od večine ločijo kulturno in fizično. Navadno se proces kulturne adaptacije začne s sprejemanjem zunanje podobe določene kulture, ohranja pa se notranja kultura.[144] V svojem stališču Šućur ni osamljen. Tudi drugi avtorji menijo, da so Romi ravno po zaslugi življenja ob robu družbe in migracij uspeli ohraniti etnično identiteto in se obvarovati pred asimilacijo.[145]

Kljub vse večjim spremembam in prilagajanju sodobnemu načinu življenja (od oblačil, prehranjevanja in načina življenja), Romi na drugi strani vzpostavljajo zavesten odnos do svoje lastne kulture in zgodovine.[146] Dokaz za to najdemo tudi v naslednjem dogodku: avgusta leta 2001 romsko društvo Romani Union iz Murske Sobote organiziralo šesti

136 Padovan, M. (1999). Romski jezik je tudi domovina. Romano them/Romski svet, št. 5, str. 25.

137 Klopčič, V. (2006). Izobraževanje Romov v posameznih evropskih državah. Romski zbornik VIII, str. 33–40.

138 Barle Lakota, A. (2006). Predlog izbirnega predmeta Romska kultura. Romski zbornik VIII, str. 41–44.

139 Štrukelj, P. (2005). Predstavitev indijske kulture v slovenskih muzejskih zbirkah. Romano them /Romski svet, let. 11, št. 25, str. 2–4.

140 Briziani-Traja, I. (2000). Le ostanite Romi gredo! Celovec: Mohorjeva, str. 36–37, 67.

141 Žagar, M. (2002). Nekaj misli o politiki integracije romske skupnosti v Sloveniji. Razprave in gradivo, št. 41, str. 136–171.

142 Kotnik, A. (2002). Romi v medijih še vedno le kot problemMedijska preža. št. 13, str. 14.

143 Nahtigal, N. (2004). Usposabljanje Romov za profesionalno radijsko novinarstvo. Medijska preža, št. 20–21, str. 80.

144 Šućur, Z. (2000). Romi kao marginalna skupina. Društvena istraživanja, let. 9, št. 46/47, str. 211–227.

145 Posavec, K. (2000). Sociokulturna obilježja i položaj Roma U Europi – od izgona do integracije. Društvena istraživanja, let. 9, št. 46/47, str. 229–250.
Hrvatić, N. (2000). Povijseno-socijalna obilježja Roma u Hrvatskoj. Društvena istraživanja, let. 9, št. 46/47, str. 251–263.

146 Horvat-Muc, J. (1999). Intervju z dr. Pavlo Štrukelj. Romano them/Romski svet, št. 5, str. 7–11.

mednarodni romski tabor, čigar cilj je bil v izobraževanju mladih Romov o zgodovini in kulturi romskega naroda. Romska mladina je na taboru izrazila željo po nadaljnjem izobraževanju.[147]

Dandanes se kažejo velike spremembe pri romski identiteti in vključevanju v širšo družbo, ravno zaradi konstruktivnega organiziranja Romov v lastna društva in poudarjanja večje samoiniciativnosti na številnih družbenih nivojih. Romi se vse bolj zavedajo, da lahko le z lastno aktivnostjo prispevajo k razreševanju lastnih težav in k lastni integraciji v širšo družbo. Vse več romske mladine se vključuje tudi v športne in kulturne dejavnosti, kjer dosegajo zadovoljive rezultate. Marsičesa od tega se ne bi zgodilo, če se Romi ne bi zavedali svoje lastne zgodovine.

Slovenski Rom Rajko Šajnovič iz Šmihela pravi, da je romska kultura »na pohodu in v fazi razvoja«, kar dokazuje tudi pojav vse večjega števila romskih knjig in romskih slovarjev, s tem pa se krepi tudi romska kulturna samozavest. Rajko Šajnovič, ki je znan tudi po prevodu Prešernovih del v romščino si želi, da bi bilo v Sloveniji ustanovljeno Kulturno društvo ljubiteljev romske kulture. Romsko kulturo in tradicijo hoče zapisati v knjižni obliki »Hočemo ohraniti izvirni jezik, ki so ga govorili naši dedje, in ga prenesti v pisno obliko. Prišel je čas, da se nekoč skrivnostna govorica tudi zapiše in da se več uporablja v pisani obliki, da bodo naši otroci znali brati tudi v svojem maternem jeziku.«[148]

To nas vodi do druge, prav tako spodbudne misli, s katero želimo zaključiti ta prispevek. A. Nana Rituper Rodež je za področje Slovenije zapisala: »Romi so se začeli bolj zavedati svoje identitete, svoje zgodovine in svoje kulturne dediščine, začeli so se učiti svojega jezika, uspeli so dobiti svojega predstavnika v občinskem svetu mestne občine, med drugim pa se tudi na državnem nivoju pri pogovorih vključujejo kot enakopravni partnerji.«[149]

Zaključek

Na vprašanje, ali imajo Romi odnos do zgodovine, je odgovor pritrdilen. Romi so indijsko nomadsko ljudstvo, ki se je v Evropi najprej naselilo okoli leta 1000 do 1100, množično pa v 15. stoletju. Svojo navade, vero in kulturne običaje, preko katerih kažejo svoj odnos do lastne zgodovine, so prenesli iz matične domovine in jih ohranili predvsem preko ustnega izročila, veliko pa je k temu pripomoglo življenje na obrobju evropske družbe in nomadsko življenje. Posledica tega je, da še dandanes v celoti ne poteka dvostranska komunikacija med Romi in Neromi temveč še vedno v medsebojnih odnosih praviloma obstaja nekakšna napetost. Krivde za to ne moremo pripisati ne Romom samim niti ne Neromom. Romi na podlagi lastnih pregovorov poudarjajo zgolj druženje z Romi, podobno se dogaja tudi pri Neromih. Potrebno pa je spregovoriti, zakaj je bilo potrebno preganjanje Romov, ki traja vse od 17. stoletja dalje in je svoj vrh doseglo v nacističnem holokavstu. Gre tukaj res za Kajn-Abelovo tradicijo?[150]

Grešne krivde, ki so jih ostali Evropejci pripisovali Romom, so izdajanje krščanskih dežel, ovaduštvo za turške vojake (mnogi Romi so res prišli v Evropo s turško vojsko) in prenašanje kuge. Toda še bolj nerazumljiv je molk številnih držav v času holokavsta, nepričakovan pa je tudi dolgotrajni molk samih Romov. Razlog za prvo se skriva v tedanji

147 Gabor, J. (2001). Spoznavanje zgodovine in kulture Romov. Mednarodni romski tabor v Murski Soboti. Romski zbornik III, str. 16–17.

148 Rajko Šajnovič opozarja na romsko kulturo. http://www.romskenovice.si/blog/?p=11294 (5. 12. 2010).

149 Rituper Rodež, A. N. (2001). 10. obletnica Romskega društva Romani union. Takrat so se Romi začeli prebujati. Romano nevijpe/Romske novice, let. X, št. 1, str. 1.

150 Ošlak, V. (2000). Romi-Abelovi otroci. V: Briziani-Traja, I. Le ostanite Romi gredo! Celovec: Mohorjeva, str. 87–91.

evropski zakonodaji, ki je videla Rome kot kriminalce in je pomoč Romom pomenila delovanje zoper zakon. Razlogi za dolgotrajni romski povojni molk pa so številni: strah pred ponovitvijo vojnih grozot, neupoštevanje Romov na Nürnberških procesih, predvsem pa nizka izobrazbena struktura in nepismenost romskega prebivalstva.

Zavesten odnos do svoje lastne zgodovine so Romi vzpostavili šele s premaganjem strahu in molka. Leta 1971 so se odločili za novo pot in se med seboj povezali, najprej Romi 14 evropskih držav, kasneje pa so se jim pridružili še iz drugih držav. Postali so en narod znotraj Evrope. Celo zastava simbolično ponazarja njihovo zgodovino, saj rdeče kolo sredi zeleno-modre zastave pomeni celotno njihovo življenjsko pot. Z vzpostavitvijo nove identitete (prej Cigani, Egipčani in/ali Črni ljudje, danes Romi) so se začeli postavljati na lastne moči in s tem postali aktivni člani evropske družbe. Graditi so začeli romska društva, zveze in druge organizacije, izdajati so pričeli lastne časopise, organizirati predavanja, izobraževanja, prizadevajo se za romščino v šolah, kot aktivni člani so vstopili v različne družbene sfere ... Rome so zaščitili Organizacija združenih narodov, Svet Evrope in Organizacija za evropsko varnost in sodelovanje, druge organizacije, predvsem pa vlade posameznih držav, ki so jim priznale status etnične manjšine. Vendar so mnogi Romi še vedno obrobni del širše družbe, kar pa je nenazadnje tudi njihova zgodovina.

Z aktivnim pristopom pri integraciji v širšo družbo in lastnim samozavedanjem Romi vse pogosteje organizirajo tudi mnogo izobraževanj na temo romske zgodovine. Pred tem se je problem evropskega preučevanja romske zgodovine kazal v tem, da je bil njen prikaz vse preveč obremenjen z interpretacijami, gledišči in predsodki evropskega, neromskega človeka. V drugem koraku so bili Romi zgolj ustni opisovalci dogodkov iz romskega vsakdanjika. Zdaj o romski zgodovini vse pogosteje pišejo Romi sami.

Morda se je s prvim romskim kongresom začela resnično pisati nova romska zgodovina. Če je bila še desetletje poprej zgodba o Ciganih zgodba o nenehnih preganjanih, je prav mogoče, da bo zgodba o Romih končno postala zgodba o končnem sprejetju nekoč indijskega nomadskega ljudstva kot dejavnega in enakopravnega člena evropske skupnosti.

Viri in literatura

Antauer, Ž, Krek, J., Peršak, M. (2003). Projekt standardizacije jezika Romov v Sloveniji in vključevanje romske kulture v vzgojo in izobraževanje. V: Klopčič, V., Polzer, M. Evropa, Slovenija in Romi. Zbornik referatov. Ljubljana: inštitut za narodnostna vprašanja, str. 131–141.

Avsec, T. (1996). Romi in svet. 8. april – svetovni dan Romov. Romano them/Romski svet, št. 1, str. 6.

Avsec, T. (1998). Miss internacionalno Romani Majsuzi Chaj. Izbor mednarodne romske miss 98. Romano them, let. 4, št. 4, str. 4–6.

Baltić, N. Heus, J. Samardžija, U. (2005). Romi v Nemčiji - včeraj in danes. V: Razprave in gradivo, št. 47, str. 160–167.

Barle Lakota, A. (2006). Predlog izbirnega predmeta Romska kultura. Romski zbornik VIII, str. 41–44.

Benz, W. (2000). Holokavst. Ljubljana: Vita activa, Institut za civilizacijo in kulturo, str. 7–3 in 119–133.

Bernadac, C. (1981). Zaboravljeni holokaust. Pokolj Cigana. Zagreb: Biblioteka Globus.

Botosova, A. (1994). Wohin führt der Weg? Roma in der Slowakei. Pannonia, št. 1, str. 36–38.

Briziani-Traja, I. (2000). Le ostanite Romi gredo! Celovec: Mohorjeva.

Bruselj zaradi izgona Romov grozi s postopkom proti Franciji. http://www.siol.net/EU/Novice/2010/09/Bruselj_zaradi_izgona_Romov_grozi_s_postopkom_proti_Franciji.aspx (28. 11. 2010).

Evropski parlament za takojšnjo ustavitev izgona Romov. http://www.siol.net/EU/Novice/2010/09/Evropski_parlament_ob_koncu_zasedanja_z_resolucijo_o_Romih.aspx (28. 11. 2010).

Forum romskih svetnikov bo deloval samostojno. http://www.romskenovice.si/blog/?p=201 (5. 12. 2010).

Fraser, A. (1996). The Gypsies. Oxford, Cambridge: Blackwell, str. 265.

Gabor, J. (2001). Spoznavanje zgodovine in kulture Romov. Mednarodni romski tabor v Murski Soboti. Romski zbornik III, str. 16–17.

Guet, M. (2003). Prispevek Sveta Evrope/ Oddelek za migracije in Rome/Cigane. V: Klopčič, V., Polzer, M. Evropa, Slovenija in Romi. Zbornik referatov. Ljubljana: inštitut za narodnostna vprašanja, str. 29–33.

Halbrainer, H. (2003). Po sledeh protestantov, Judov, Romov in Slovencev v Radgoni in okolici. Graz: Kulturno društvo člen 7 za avstrijsko Štajersko.

Haris Tahirović vodi novoustanovljeno Zvezo romske skupnosti. http://www.romskenovice.si/blog/?p=8875 (5. 12. 2010).

Hemetek, U., Ošlak, V. (1994). Romi in sinti – šesta avstrijska narodna skupnost. Nedelja, št. 4, str. 8–9.

Hemetek, U., Ošlak, V. (1994). Romi v Avstriji: šli smo dolgo pot. Nedelja, št. 5, str. 4–5.

Heuss, H., Fings, K., Sparing, F. (2006). Od »rasne znanosti« do logora. Romi u Drugom svjetskom ratu. Zagreb: Ibis, str. 1–53.

Horvat-Muc, J. (2005). Romi na Slovenskem. Romano them/Romski svet, let. 11, št. 23, str. 3–7.

Horvat-Muc, J. (2003). Romi na Slovenskem. V: Klopčič, V., Polzer, M. Evropa, Slovenija in Romi. Zbornik referatov. Ljubljana: inštitut za narodnostna vprašanja, str. 61–66.

Horvat-Muc, J. (1998). Romi – drugačni od drugih?! Romano nevijpe/Romske novice, let. VII, št. 1, str. 1.

Horvat-Muc, J. (1999). Intervju z dr. Pavlo Štrukelj. Romano them/Romski svet, št. 5, str. 7–11.

Hrvatić, N. (2000). Povijseno-socijalna obilježja Roma u Hrvatskoj. V: Društvena istraživanja, let. 9, št. 46/47, str. 251–263.

Hubschman, M. (1984). Ekonomska stratifikacija i interakcija: Romi, etnički đati u Istočnoj Slovačkoj. V: Tong, D. (2004). Romi. Interdisciplinarni prikaz. Zagreb: Ibis grafika, str. 217–249.

J. P. (2005). Romi so še preslabo organizirani. Romano them /Romski svet, let. 11, št. 25, str. 19–20.

J. Š. A. (1999). Odprta razstava ob svetovnem dnevu Romov. Romano nevijpe/Romske novice, let. VIII, št. 1, str. 2.

Janko Spreizar, A. (1998). Položaj Romov v Evropi – seminar. Srečanje z dr. Rajkom Đuričem. Romano them, let. 4, št. 4, str. 4–6.

Kaj Romi menijo o trenutni politični participaciji Romov v javnem življenju? http://www.romskenovice.si/blog/?p=11146 (5. 12. 2010).

Kaj se skriva za odprtim pismom romskih funkcionarjev? http://www.romskenovice.si/blog/?p=11053 (5. 12. 2010).

Kleibencetl, J. (2004). Del tuha, romski pozdrav. Murska Sobota: Franc-Franc.

Klopčič, E. (2001). Didaktični vidiki dela z romskimi učenci. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Razredni pouk, str. 9–10.

Klopčič, V. (1991). Pravni položaj Romov. V: Komac, M. (ur.) (1991). Razprave in gradivo - RIG. Romi na Slovenskem. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja, št. 25, str. 64–71.

Klopčič, V. (2001). Mednarodni dokumenti o varstvu narodnih manjšin in obveznosti države Slovenije do slovenske manjšine. Romski zbornik III, str. 11–13.

Klopčič, V. (2001). Pravni položaj Romov v mednarodnih dokumentih. Romski zbornik III, str. 14–15.

Klopčič, V. (2003). Romi v novi Evropi/dekada za vključevanje Romov. V: Klopčič, V., Polzer, M. Evropa, Slovenija in Romi. Zbornik referatov. Ljubljana: inštitut za narodnostna vprašanja, str. 79–84.

Klopčič, V. (2006). Izobraževanje Romov v posameznih evropskih državah. Romski zbornik VIII, str. 33–40.

Knjiga o romskem jeziku. http://www.romskenovice.si/blog/?p=220 (5. 12. 2010).

Komac, M. (ur.) (1991). Razprave in gradivo - RIG. Romi na Slovenskem. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja, št. 25.

Kotnik, A. (2002). Romi v medijih še vedno le kot problem. Medijska preža. št. 13, str. 14.

Kuharske delavnice v romskih naseljih. http://www.romskenovice.si/blog/?p=12733 (28. 11. 2010).

Kuzmič, F. (1990) Romi in njihova vera. Znamenje, let. 20, št. 5, str. 447–453.

Lokar, S., Žagar, N. (2003). Projekt Romske ženske to zmoremo/E Romane džuvlja šaj/ Roma women can do it. V: Klopčič, V., Polzer, M. Evropa, Slovenija in Romi. Zbornik referatov. Ljubljana: inštitut za narodnostna vprašanja, str. 253–267.

Lukšič: Slovenija izraža potrebno pozornost do Romov. http://www.romskenovice.si/ blog/?p=10515 (5. 12. 2010).

Manjšine oziroma narodne skupnosti. www.sigov.si/uvn/manjsine%20oziroma%20narodne%20skupnosti (19. 10. 2005).

Matko, F. (2002). Budimpešta: Konferenca Romov 15-ih držav. Romano nevijpe/Romske novice, let. XI, št. 1, str. 1.

Matko, F. (2002). Za zdravje Romkinj. Romano nevijpe/Romske novice, let. XI, št. 1, str. 2.

Mayall, D. (2004). Gypsy Identities 1500–2000. From Egypcyans and Moon-men to the Ethnic Romany. London in New York: Routledge.

Miklič, B, Romske novice. www.romskenovice.si (5. 12. 2010).

Miller, C. (1975). Američki Romi i ideologija onečišćenja. V: Tong, D. (2004). Romi. Interdisciplinarni prikaz. Zagreb: Ibis grafika, str. 189–204.

Nahtigal, N. (2004). Usposabljanje Romov za profesionalno radijsko novinarstvo. Medijska preža, št. 20–21, str. 80.

Ošlak, V. (2000). Romi-Abelovi otroci. V: Briziani-Traja, I. Le ostanite Romi gredo! Celovec: Mohorjeva, str. 87–91.

Padovan, M. (1999). Romski jezik je tudi domovina. Romano them/Romski svet, št. 5, str. 25.

Pettan, S. (1998). Romi – kako se vide i kako ih vide. Erasmus 25, str. 74–79.

Poletni tabor za romske in neromske otroke. http://www.romskenovice.si/blog/?p=5083 (28. 11. 2010).

Polzer-Srienz, M. (2003). Romi in evropska integracija. Primerjava stanja v Sloveniji, Avstriji in na Hrvaškem. V: Klopčič, V., Polzer, M. Evropa, Slovenija in Romi. Zbornik referatov. Ljubljana: inštitut za narodnostna vprašanja, str. 93–97.

Posavec, K. (2000). Sociokulturna obilježja i položaj Roma u Europi – od izgona do integracije. Društvena istraživanja, let. 9, št. 46/47, str. 229–250.

Poslovnik Sveta romske skupnosti Republike Slovenije. Uradni list RS, št. 94/2007. http:// zakonodaja.gov.si/rpsi/r04/predpis_POSL74.html (30. 8. 2010).

Pri Založbi Goga že tretje leto poteka edinstven projekt multikulturnega druženja otrok iz večinske in romske skupnosti - Igramo se skupaj. http://www.romskenovice.si/blog/?p=9940 (5. 12. 2010).

Rajko Šajnovič opozarja na romsko kulturo. http://www.romskenovice.si/blog/?p=11294 (5. 12. 2010).

Rituper Rodež, A. N. (1999). Rome vedno bolj zanima njihova zgodovina. Romano nevijpe/Romske novice, let. VIII, št. 1, str. 2.

Rituper Rodež, A. N. (2001). 10. obletnica Romskega društva Romani union. Takrat so se Romi začeli prebujati. Romano nevijpe/Romske novice, let. X, št. 1, str. 1.

Romi sodijo med težje zaposljivo skupino iskalcev zaposlitve. http://www.romskenovice.si/blog/?p=11164 (5. 12. 2010).

Romske ženske organizirale krvodajalsko akcijo. http://www.romskenovice.si/blog/?p=1254 (28. 11. 2010).

Romski otroci med policisti. http://www.romskenovice.si/blog/?p=11663 (28. 11. 2010).

Romunija in Francija za sodelovanje pri rešitvi vprašanja Romov. http://www.siol.net/EU/Novice/2010/09/Romunija_in_Francija_za_sodelovanje_pri_resitvi_vprasanja_Romov.aspx (5. 9. 2010).

Slovenski in nemški dijaki skupaj za romske otroke. http://www.romskenovice.si/blog/?p=12337. (28. 11. 2010).

Slovenski Romi so prvi v EU dobili poseben zakon. http://www.ednevnik.si/?u=romi (28. 11. 2010).

Soboška škofija ima predstavnika Romov v škofijskem pastoralnem svetu. http://www.romskenovice.si/blog/?p=8246 (28. 11. 2010).

Svet Evrope obsodil protiromsko retoriko. http://www.siol.net/EU/Novice/2010/10/Svet_Evrope_obsodil_protiromsko_retoriko.aspx (28. 11. 2010).

Šajnović, R. (1991). Ureditev statusa Romov kot narodnosti – osnutek amandmaja k ustavi Republike Slovenije. Razprave in gradivo - RIG. Romi na Slovenskem. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja, št. 25, str. 131–132.

Šiftar, V. (1990). Pogled nazaj – korak naprej. V: Levičnik, I. (ur.). Vzgoja in izobraževanje romskih otrok v predšolskem in osnovnošolskem obdobju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 59–71.

Štrukelj, P. (1998). Romska noša skozi časovna obdobja. V: Horvat, J. Romski zbornik II. Murska Soboto: Solidarnost d. d., str. 11–21.

Štrukelj, P. (2004). Tisočletne podobe nemirnih nomadov. Zgodovina in kultura Romov v Sloveniji. Ljubljana: Družina, str. 13–16.

Štrukelj, P. (2005). Predstavitev indijske kulture v slovenskih muzejskih zbirkah. Romano them /Romski svet, let. 11, št. 25, str. 2–4.

Šućur, Z. (2000). Romi kao marginalna skupina. Društvena istraživanja, let. 9, št. 46/47, str. 211–227.

Tancer, M. (1994). Vzgoja in izobraževanje Romov na Slovenskem. Maribor: Založba Obzorja.

Tong, D. (2004). Romi. Interdisciplinarni prikaz. Zagreb: Ibis grafika.

Tyrnauer, G. (1982). Svladavanje prošlosti: Nijemci i Cigani. V: Tong, D. (2004). Romi. Interdisciplinarni prikaz. Zagreb: Ibis grafika, str. 91–104.

Uspešno vključevanje Romov v vzgojo in izobraževanje. http://www.romskenovice.si/blog/?p=274 (5. 12. 2010).

V kabinetu predsednika Boruta Pahorja zbrali igrače za romske otroke. http://www.romskenovice.si/blog/?p=8126 (28. 11. 2010).

V Ljubljani slovesno odprli Romski informacijski center. http://www.romskenovice.si/blog/?p=11987 (5. 12. 2010).

V novomeških romskih naseljih potekajo delavnice za romske otroke. http://www.romskenovice.si/blog/?p=5253 (28. 11. 2010).

V Trebnjem odprli dnevni center za romske otroke. http://www.romskenovice.si/blog/?p=11272 (5. 12. 2010).

Varuhinja s predstavniki Foruma romskih svetnikov Slovenije. http://www.romskenovice.si/blog/?p=10210 (5. 12. 2010).

Veyne, P. (1998). So Grki verjeli v svoje mite? Esej o kognitivni imaginaciji. Ljubljana: Založba.

Weckman, S. (1983). Istraživanje finskih Cigana: ciganski savjet. V: Tong, D. (2004). Romi. Interdisciplinarni prikaz. Zagreb: Ibis grafika, str. 3–9.

Winkler, P. (2001). Romi v Sloveniji. Romano nevijpe/Romske novice, let. X, št. 1, str. 3.

Zakon o romski skupnosti v Republiki Sloveniji (ZRomS-1). http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r05/predpis_ZAKO4405.html (30. 8. 2010).

Zakonska zaščita romske etnične skupnosti v Sloveniji. www.sigov.si/uvn/zakonodaja.html (19. 10. 2005).

Žagar, M. (2002). Nekaj misli o politiki integracije romske skupnosti v Sloveniji. Razprave in gradivo, št. 41, str. 136–171.

Žagar, M. (2005). Koncepti, modeli in mehanizmi političnega predstavljanja narodnih manjšin in politike integracije. Razprave in gradivo, št. 46, str. 48–74.

UČNI NAČRTI, UČBENIKI, PRIROČNIKI IN DRUGO GRADIVO ZA PREDMET ZGODOVINA (1945–2010)

Pregled učnih načrtov za predmet zgodovina od leta 1945 do leta 2010

Pregled zgodovinskih učbenikov za osnovne in srednje šole od leta 1945 do leta 2010

Pregled priročnikov za učitelje zgodovine v osnovnih in srednjih šolah od leta 1955 do leta 2010

Pregled atlasov in delovnih zvezkov za zgodovino v osnovnih in srednjih šolah od leta 1965 do leta 2010

DANIJELA TRŠKAN

PREGLED UČNIH NAČRTOV ZA PREDMET ZGODOVINA OD LETA 1945 DO LETA 2010

OVERVIEW OF HISTORY CURRICULA FROM 1945 TO 2010

Izvleček

V prispevku je predstavljen seznam učnih načrtov, katalogov ali programov, ki so izšli od leta 1945 do leta 2010 in vključujejo podatke za predmet zgodovina (npr. učno vsebino, cilje, navodila, število ur in druge elemente). Seznam je izdelan posebej za osnovnošolske učne načrte, gimnazijske učne načrte ter učne načrte za poklicne in strokovne srednje šole. Urejen je po kronološkem vrstnem redu oz. po letnicah izdaj. Seznam za osnovne šole vključuje 38 učnih načrtov, seznam za gimnazije 29 učnih načrtov in seznam za poklicne in strokovne srednje šole 30 učnih načrtov, ki smo jih našli v različnih knjižnicah, muzejih ali na spletnih straneh. Učne načrte hranijo: Slovenski šolski muzej v Ljubljani, Narodna in univerzitetna knjižnica v Ljubljani, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Oddelek za zgodovino Filozofske fakultete v Ljubljani idr. Najnovejši učni načrti so objavljeni tudi na spletni strani Ministrstva za šolstvo in šport Republike Slovenije (http://portal.mss.edus.si).

Ključne besede: zgodovina, učni načrti, osnovne šole, gimnazije, poklicne in strokovne srednje šole.

Abstract

The contribution presents a list of curricula, catalogues and programmes, published between 1945 and 2010 and includes information for the subject history (e.g. content goals, instructions, number of hours and other elements). The list is made for elementary school curricula, general secondary school curricula and curricula for vocational and professional secondary schools in chronological order according to the published dates. The list for elementary schools includes 38 curricula, the list for general secondary schools 29 and the list for vocational and professional secondary schools 30 curricula, which we found in various libraries, museums or at websites. The curricula are kept by: the Slovenian School Museum in Ljubljana, the National and University Library in Ljubljana, the National Education Institute of the Republic of Slovenia, History Department at the Faculty of Arts in Ljubljana, and others. The latest curricula are also published at the website of the Ministry of Education and Sport of the Republic of Slovenia (at http://portal.mss.edus.si).

Keywords: history, curricula, elementary schools, general secondary schools, vocational and professional secondary schools.

PREGLED UČNIH NAČRTOV ZA PREDMET ZGODOVINA OD LETA 1945 DO LETA 2010

Seznam učnih načrtov, katalogov in programov za osnovne šole

Leto izdaje	Učni načrti za osnovne šole
1946	Učni načrt za prve štiri razrede osnovnih šol. (1946). Ljubljana: DZS.
1946	Začasni učni načrt za višje osnovne šole. (1946). Ljubljana: DZS.
1947	Učni načrt za prve štiri razrede osnovne šole za šolsko leto 1947/48. Učni načrt za višje razrede osnovne šole za šolsko leto 1947/48. V: Vestnik Ministrstva za prosveto LR Slovenije. Letnik II. Priloga 1. k 11. številki z dne 28. 8. 1947, št. 11.
1948	Učni načrt za osnovne šole, nižje razrede sedemletk in višje osnovne šole. (1948). Ljubljana: Ministrstvo za prosveto LRS.
1948	Učni načrt za gimnazije, nižje gimnazije in višje razrede sedemletk. (1948). Ljubljana: Ministrstvo za prosveto LR Slovenije.
1950	Učni načrt za osnovne šole. (1950). Ljubljana: DZS.
1950	Navodilo za uporabo predmetnikov in učnega načrta za prve štiri razrede niže organiziranih šol. V: Objave Sveta za prosveto in kulturo LRS: Leto II. V Ljubljani, dne 20. 11. 1950, št. 2, str. 2–4.
1953	Začasni učni načrt za osnovne šole. V: Objave Sveta za prosveto in kulturo LRS. Leto IV. V Ljubljani, dne 28. 10. 1953, št. 6, IV., str. 2–27.
1954	Učni načrt za nižje razrede gimnazij in višje razrede osnovnih šol. (1954). Ljubljana: DZS.
1954	Učni načrti za nižje razrede gimnazij in višje razrede osnovnih šol. V: Objave Sveta za prosveto in kulturo LRS. Leto V. V Ljubljani, dne 15. 10. 1954, št. 7, I., str. 1–19.
1959	Predmetnik in učni načrt za osnovne šole. V: Objave Sveta za šolstvo LRS – Sveta za kulturo in prosveto LRS – Sveta za znanost LRS – Zavoda za proučevanje šolstva LRS. Posebna izdaja. Ljubljana, avgusta 1959, II.
1959	Utemeljitev učnega načrta za I.–VIII. razred osnovne šole. (1959). Ljubljana: Zavod za napredek šolstva LRS.
1960	Predmetnik in učni načrt za VI., VII. in VIII. razred osnovne šole v LR Sloveniji. V: Objave Sveta za šolstvo LRS – Sveta za kulturo in prosveto LRS – Sveta za znanost LRS – Zavoda za proučevanje šolstva LRS. Letnik XI. Ljubljana, avgusta 1960, št. 4.
1962	Predmetnik in učni načrt za osnovne šole. (1962). Ljubljana: DZS.
1966	Uvod k predmetniku in učnemu načrtu za osnovne šole. Smoter in naloge osnovne šole. Predmetnik in učni načrt za osnovno šolo. V: Objave. Republiški sekretariat za prosveto in kulturo SRS. Leto XVII. Ljubljana, 15. 6. 1966. Št. 2, 3, 4, 5.
1969	Predmetnik in učni načrt za osnovno šolo. (1969). Ponatis iz objav republiškega sekretariata za prosveto in kulturo 15. 6. 1966, št. 2, 3, 4, 5. Ljubljana: Prosvetni delavec.
1973	Osnovna šola. Vsebina vzgojno-izobraževalnega dela. (1973). Ljubljana: Zavod za šolstvo SR Slovenije.
1975	Osnovna šola. Vsebina vzgojno-izobraževalnega dela. (1975). 6. zvezek. Ljubljana: Zavod SRS za šolstvo.
1979	Osnovna šola. Vsebina vzgojno-izobraževalnega dela. (1979). Ljubljana: Zavod SRS za šolstvo.
1983	Predmetnik in učni načrt osnovne šole. (1983). Ljubljana: Zavod SRS za šolstvo.
1983	Obvezni predmetnik in učni načrt osnovne šole. (1983). Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.

Leto izdaje	Učni načrti za osnovne šole
1984	Program življenja in dela osnovne šole. 3. zvezek. Družbenoekonomsko vzgojno izobraževalno področje. (1984). Ljubljana: Zavod SRS za šolstvo.
1992	Katalog znanja iz zgodovine v osnovni šoli. (1992). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
1994	Učni načrt za zgodovino v osnovni šoli. (1994). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
1998	Učni načrt. Predlog april 1998. Zgodovina. Osnovna šola. (1998). Ljubljana: Državni izpitni center.
1998	Osnovna šola. Učni načrt. Zgodovina. 6. razred: 35 ur, 7. razred: 70 ur, 8. razred: 70 ur, 9. razred: 64 ur. Sprejeto na 20. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, dne 29. 10. 1998. http://www.mszs.si/slo/solstvo/os/ucni_nacrti/os/default.asp (14. 8. 2004).
1998	Osnovna šola. Prilagojen izobraževalni program z enakovrednim izobrazbenim standardom za gibalno ovirane. Učni načrt. Zgodovina. Sprejeto na 20. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, dne 29. 10. 1998. http://www.zrss.si/doc/PP_GIB_zgodovina.doc (26. 9. 2008).
1998	Osnovna šola. Prilagojen izobraževalni program z enakovrednim izobrazbenim standardom za gluhe in naglušne učence. Učni načrt. Zgodovina. Sprejeto na 20. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, dne 29. 10. 1998. http://www.zrss.si/doc/PP_GLU_zgodovina.doc (26. 9. 2008).
1998	Osnovna šola. Prilagojen izobraževalni program z enakovrednim izobrazbenim standardom za učence z govorno – jezikovnimi motnjami. Učni načrt. Zgodovina. Sprejeto na 20. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, dne 29. 10. 1998. http://www.zrss.si/doc/PP_GOV_zgodovina.doc (26. 9. 2008).
1998	Osnovna šola. Prilagojeni učni načrt za slepe in slabovidne. Učni načrt. Zgodovina. Sprejeto na 20. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, dne 29. 10. 1998. http://www.zrss.si/doc/PP_SLE_zgodovina.doc (26. 9. 2008).
1999	Posodobitev sedaj veljavnega učnega načrta za zgodovino. Priloga k sedaj veljavnemu učnemu načrtu. Sprejeto na 27. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, dne 8. 4. 1999. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/evalvacija/pdf/zgodovina (18. 8. 2007).
1999	Učni načrt. Dvojezična osnovna šola. Zgodovina. 6. razred: 35 ur, 7. razred: 70 ur, 8. razred: 70 ur, 9. razred: 64 ur. Sprejeto na 25. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, dne 11. 2. 1999. http://www.mss.gov.si/.../mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_narodno/Zgodovina_obvezni_dv.pdf (18. 8. 2007).
1999	Učni načrt. Osnovna šola z italijanskim učnim jezikom. Zgodovina. 6. razred: 35 ur, 7. razred: 70 ur, 8. razred: 70 ur, 9. razred: 64 ur. Sprejeto na 25. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, dne 11. 2. 1999. http://www.mss.gov.si/.../mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_narodno/Zgodovina_obvezni_is.pdf (18. 8. 2007).
2003	Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Zgodovina. (2003). Drugi natis. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. Izdaje: 2000, 2002 ponatis. Objavljen tudi na: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Zgodovina (18. 8. 2007).
2008 (Osnutek)	Učni načrt. Osnovna šola. Zgodovina. 6. razred: 35 ur, 7. razred: 70 ur, 8. razred: 70 ur, 9. razred: 64 ur. Sprejeto na 114. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 12. 6. 2008. http://www.zrss.si/doc/ZGO_UN_ZGODOVINA_OS%20doc%20popravki.doc, str. 26. (24. 1. 2009).

Leto izdaje	Učni načrti za osnovne šole
2011	Učni načrt. Program osnovna šola. Zgodovina. (2011). [Elektronski vir] Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Posodobljeni učni načrt je Strokovni svet RS za splošno izobraževanje določil na 114. seji leta 2008 in se seznanil z vsebinskimi in redakcijskimi popravki tega učnega načrta na 140. seji 17. februarja 2011. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_zgodovina.pdf (1. 6. 2011).
2011	Učni načrt. Dvojezična osnovna šola. Zgodovina. (2011). [Elektronski vir] Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Posodobljeni učni načrt je Strokovni svet RS za splošno izobraževanje določil na 114. seji leta 2008 in se seznanil z vsebinskimi in redakcijskimi popravki tega učnega načrta na 140. seji 17. februarja 2011. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_zgodovina_DOS.pdf (1. 6. 2011).
2011	Učni načrt. Osnovna šola z italijanskim učnim jezikom. Zgodovina. (2011). [Elektronski vir] Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Posodobljeni učni načrt je Strokovni svet RS za splošno izobraževanje določil na 114. seji leta 2008 in se seznanil z vsebinskimi in redakcijskimi popravki tega učnega načrta na 140. seji 17. februarja 2011. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_zgodovina_OSIJ.pdf (1. 6. 2011).

Seznam učnih načrtov, katalogov in programov za gimnazije

Leto izdaje	Učni načrti za gimnazije
1945	Začasni učni načrt na gimnazijah in klasičnih gimnazijah Slovenije za šolsko leto 1945–1946. (1945). Ljubljana: DZS.
1946	Spremembe k učnemu načrtu za gimnazije. Šolsko leto 1946/47. (1946). Ljubljana: DZS.
1947	Učni načrt za gimnazije za šolsko leto 1947/48. V: Vestnik Ministrstva za prosveto Ljudske Republike Slovenije. Letnik II. Priloga k 12. številki z dne 13. 9. 1947, št. 2.
1948	Učni načrt za gimnazije, nižje gimnazije in višje razrede sedemletk. (1948). Ljubljana: Ministrstvo za prosveto LR Slovenije.
1949	Navodila za šolsko leto 1949/50. Predmetnik za gimnazije v š. l. 1949/50. V: Objave Ministrstva za prosveto LR Slovenije. Leto I. V Ljubljani dne 15. 8. 1949, št. 3, I.-1. in 2., str. 1–2.
1950	Učni načrt za I. in II. razred gimnazije. (1950). Ljubljana: DZS.
1951	Učni načrt za štirirazredno nižjo gimnazijo. (1951). Ljubljana: DZS.
1953	Učni načrt za V. razred gimnazije. V: Objave Sveta za prosveto in kulturo LRS. Leto IV. V Ljubljani, dne 5. 9. 1953, št. 5, III., B., str. 2–27.
1954	Učni načrti za nižje razrede gimnazij in višje razrede osnovnih šol. (1954). Ljubljana: DZS.
1955	Učni načrt za višje razrede gimnazij in klasičnih gimnazij. Začasni pravilnik o maturi. (1955). Ljubljana: DZS.
1962	Gimnazija. Gradivo za sestavo predmetnika in učnega načrta. (1962). Ljubljana: Zavod za napredek šolstva LRS.
1962	Minimalni pogoji predmetnika za učni načrt gimnazije. (1962). Ljubljana: Zavod za napredek šolstva. LRS. Ljubljana.

Leto izdaje	Učni načrti za gimnazije
1962	Minimalni obseg snovi za gimnazijske učne načrte. V: Objave Sveta za šolstvo LRS, Sveta LRS za strokovno izobraževanje, Sveta za kulturo in prosveto LRS, Sveta za znanost LRS, Zavoda za napredek šolstva LRS, Zavoda LRS za strokovno izobraževanje. Leto XIII. Ljubljana, v novembru 1962, št. 4, IV., str. 82–98.
1964	Gimnazija. Gradivo za sestavo predmetnika in učnega načrta. (1964). Ljubljana: DZS.
1975	Gimnazija. Predmetnik in učni načrt. (1975). Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
1992	Gimnazijski program. (1992). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
1996	Učni načrt za zgodovino v gimnaziji. (1996). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
1998	Zgodovina. Predmetni katalog – učni načrt. Gimnazija 280 ur. Učni načrt za zgodovino je bil sprejet na 14. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, 26. 3. 1998. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/gimnazija/gimnazija/zgodo_280.html (18. 9. 2007).
1998	Zgodovina. Predmetni katalog – učni načrt. Klasična gimnazija 350 ur. Učni načrt za zgodovino za klasično gimnazijo je bil sprejet na 14. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, 26. 3. 1998. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/gimnazija/klasicna_gim/zgodovina.html (18. 9. 2007).
1998	Zgodovina. Predmetni katalog – učni načrt. Ekonomska gimnazija. Tehniška gimnazija. Umetniška gimnazija. 210 ur. Učni načrt za zgodovino je bil sprejet na 14. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, 26. 3. 1998. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/gimnazija/ekon_gim/zgodo_210.html (18. 9. 2007).
1998	Učni načrt za zgodovino v gimnaziji z italijanskim učnim jezikom (modul 280 ur). Učni načrt je sprejel Strokovni svet RS za splošno izobraževanje na 14. seji, dne 26. 3.1998. http://www.zrss.si/pdf/ZGO_Zgo_06.pdf (20. 8. 2007).
1998	Zgodovina. Predmetni katalog – učni načrt. Dvojezična slovensko madžarska gimnazija. 280 ur. Učni načrt za zgodovino za dvojezično slovensko madžarsko gimnazijo je bil sprejet na 14. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, 26. 3. 1998. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/gimnazija/slo-mad-gim/zgodov.htm (18. 9. 2007).
1998	Zgodovina. Učni načrt za strokovne gimnazije (modul 210 ur). Učni načrt je sprejel Strokovni svet RS za splošno izobraževanje na 14. seji, dne 26. 3. 1998. http://www.zrss.si/pdf/ZGO_Zgo_03.pdf (20. 8. 2007).
2008	Učni načrt. Zgodovina. Gimnazija. Splošna gimnazija. Obvezni predmet (280 ur). Sprejeto na 110. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 14. 2. 2008. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_ZGODOVINA_280_UR_gimn.pdf (26. 9. 2008).
2008	Učni načrt. Zgodovina. Gimnazija. Splošna gimnazija – Gimnazija z italijanskim učnim jezikom. Obvezni predmet (280 ur). Sprejeto na 111. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 28. 2. 2008. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_ZGO_ITALIJANSKA_MANJSINA_gimn.pdf (26. 9. 2008).
2008	Učni načrt. Zgodovina. Gimnazija. Splošna gimnazija – prilagoditev za madžarsko manjšino. Obvezni predmet (280 ur). Sprejeto na 114. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 12. 6. 2008. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_ZGO_MADZARSKA_MANJSINA_gimn.pdf (26. 9. 2008).

Leto izdaje	Učni načrti za gimnazije
2008	Učni načrt. Zgodovina. Gimnazija. Klasična gimnazija. Obvezni predmet (350 ur). Sprejeto na 111. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 28. 2. 2008. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_ZGO_KLASICNA_GIMNAZIJA_350_ur_gimn.pdf (26. 9. 2008).
2008	Učni načrt. Zgodovina. Gimnazija. Strokovna gimnazija. Obvezni predmet (210 ur). Sprejeto na 111. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 28. 2. 2008. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_ZGO_210_ur_strok_gimn.pdf (26. 9. 2008).
2008	Učni načrt. Zgodovina. Ekonomska zgodovina. Gimnazija, strokovna gimnazija. Izbirni predmet (35 ur). Sprejeto na 111. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 28. 2. 2008. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_IP_EKONOMSKA_ZGODOVINA_strok_gimn.pdf (24. 1. 2009).

Seznam učnih načrtov, katalogov in programov za poklicne in strokovne srednje šole

Leto izdaje	Učni načrti za poklicne in strokovne srednje šole
1948	Začasni učni načrt za strokovne nadaljevalne šole. (1948). Ljubljana: Komite za srednje in nižje strokovno šolstvo pri vladi LRS.
1949	Učni načrt za dvoletne in triletne šole učencev v gospodarstvu in industrijske šole. Predmeti splošne in splošno strokovne izobrazbe. (1949). Ljubljana: Ministrstvo za delo LRS. Uprava za strokovne delavske kadre.
1962	Osnutki minimalnih učnih načrtov za splošno izobraževalne predmete v poklicnih šolah. (1962). Ljubljana: Zavod za strokovno izobraževanje.
1964	Minimalni učni načrt za splošnoizobraževalne predmete v tistih vajenskih, industrijskih in drugih šolah s praktičnim poukom, ki se preosnavljajo v poklicne šole. V: Objave. Republiški sekretariat za šolstvo. Leto XV. Ljubljana, v februarju 1964, št. 1, IV.
1977	Skupna programska osnova v usmerjenem izobraževanju. Predmetnik in učni načrti (delovni osnutek). (1977). Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
1979	Skupna vzgojnoizobrazbena osnova v usmerjenem izobraževanju. (1979). Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
1986	Vzgojno-izobraževalni program srednjega izobraževanja. Družboslovno-jezikovna dejavnost SR (94)/86. (1986). Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
1986	Vzgojno-izobraževalni program srednjega izobraževanja. Naravoslovno-matematična dejavnost SR (95)/86. (1986). Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
1990	Zgodovina. Katalog znanj za zaključni izpit v VIP: družboslovna jezikovna dejavnost. (1990). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
1991	Zgodovina. Katalog znanj za zaključni izpit v srednjih šolah. (1991). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
1991	Dveletni in triletni programi poklicnih šol. (1991). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
1991	Štiriletni programi tehniških in drugih strokovnih šol. (1991). Ljubljana: Republika Slovenija, Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo in šport. Izdaje: 1992.
1996	Učni načrt za zgodovino v tehniških in drugih strokovnih šolah. (1996). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Leto izdaje	Učni načrti za poklicne in strokovne srednje šole
1998	Katalog znanja – Družboslovje (Geografija, zgodovina in državljanska vzgoja). Srednje poklicno izobraževanje. Šolski sistem. 210 ur. Določil SSRSSI na 16. seji, 18. 6. 1998. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/spDRU_KZss210.htm (26. 8. 2007).
1998	Katalog znanja. Zgodovina. Srednje strokovno izobraževanje. Poklicno-tehniško izobraževanje. 70 ur. Določil SSRSSI na 23. seji, 17. 12. 1998. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/pt_ZGO_KZ_70.htm (26. 8. 2007).
1998	Katalog znanja. Zgodovina. Srednje poklicno-tehniško izobraževanje. 105 ur. Določil SSRSSI na 23. seji, 17. 12. 1998. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/pt_ZGO_KZ_105.htm (26. 8. 2007).
1998	Katalog znanja. Zgodovina. Srednje strokovno izobraževanje. 140 ur. Določil SSRSSI na 17. seji, 7. 7. 1998. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/st_ZGO_KZ_140.htm (26. 8. 2007).
1998	Katalog znanja – Družboslovje (Geografija, zgodovina in državljanska vzgoja). Nižje poklicno izobraževanje. 190 ur. Določil SSRSSI na 16. seji, 18. 6. 1998. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/npDRS_KZ190.htm (26. 8. 2007).
1998	Katalog znanja – Družboslovje. Nižje poklicno izobraževanje. 85 ur. Določil SSRSSI na 16. seji, 18. 6. 1998. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/npDRS_KZ85.htm (26. 8. 2007).
1998	Katalog znanja – Družboslovje (Geografija, zgodovina in državljanska vzgoja). Srednje poklicno izobraževanje. Dualni sistem. 105 ur. Določil SSRSSI na 16. seji, 18. 6. 1998. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/spDRU_KZds105.htm (26. 8. 2007).
2000	Katalog znanja. Zgodovina. Srednje strokovno izobraževanje. 210 ur. Določil SSRSSI na 33. seji, 27. 1. 2000. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/st_ZGO_KZ_210.htm (26. 8. 2007).
2001	Katalog znanja. Zgodovina. Srednje strokovno in tehniško izobraževanje. Prilagoditev za šole z italijanskim učnim jezikom. 140 ur. Katalog znanj je določil Strokovni svet RS za splošno izobraževanje na 42. seji, dne 19. 4. 2001, sklep št. 5. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/st_ZGO_ITA_KZ_140.htm (26. 8. 2007).
2001	Katalog znanja. Zgodovina. Srednje strokovno in tehniško izobraževanje (DV). 140 ur. Katalog znanj je določil Strokovni svet RS za splošno izobraževanje na 42. seji, dne 19. 4. 2001, sklep št. 5. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/st_ZGO_DV_KZ_140.htm (26. 8. 2007).
2002	Predmetni katalog za predmet: Družboslovje. 350 ur. (Geografija, zgodovina in državljanska vzgoja) v srednjem poklicnem izobraževanju – šolski sistem. Določil Strokovni svet RS za splošno izobraževanje na 52. seji, dne 4. 7. 2002. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/spDRS_KZss350.htm (26. 8. 2007).
2003	Katalog znanja. Družboslovje. Srednje poklicno izobraževanje. 132 ur. Določil Strokovni svet RS za splošno izobraževanje na 63. seji, 18. 12. 2003. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/SPI_as_druzboslovje.htm (26. 8. 2007).
2006	Srednje strokovno izobraževanje, tehnik mehatronike, tehnik oblikovanja, Katalog znanja, Zgodovina, 68 ur. Katalog znanja je določil Strokovni svet RS za splošno izobraževanje na 92. seji dne 22. 6. 2006. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/noviKZ/KZ_SSI_ZGO_68_ur.htm (24. 1. 2009).

Leto izdaje	Učni načrti za poklicne in strokovne srednje šole
2007	Srednje strokovno izobraževanje (SSI), poklicno-tehniško izobraževanje (PTI), Katalog znanja, Zgodovina, 103 ure. Določil Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje na 99. seji dne 15. 2. 2007. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/drugi_del/SSI/KZ-IK/kz_zgodovina_ssi_in_pti_103_126.doc (24. 1. 2009).
2007	Srednje poklicno izobraževanje (SPI), Katalog znanja, Družboslovje, 132 ur. Določil Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje na 99. seji dne 15. 2. 2007. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/drugi_del/SPI/KZ-IK/spi_kz_dru_132.doc (24. 1. 2009).
2008	Srednje strokovno izobraževanje (SSI), poklicno-tehniško izobraževanje (PTI), Katalog znanja, Zgodovina, (prilagoditev za izvajanje na dvojezičnem območju Prekmurja), 103 ure, Dodatek: 5 – 126 ur izbirnih vsebin, Katalog znanja je določil Strokovni svet RS za poklicno in strokovno izobraževanje na 109. seji dne 16. 6. 2008. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/drugi_del/SSI/KZ-IK/ZGODOVINA_%20DV.doc (24. 1. 2009).
2008	Srednje strokovno izobraževanje (SSI), poklicno-tehniško izobraževanje (PTI), Katalog znanja, Zgodovina, (prilagoditev za šole v slovenski Istri z Italijanskim učnim jezikom), 103 ure Dodatek: 5 – 126 ur izbirnih vsebin. Katalog znanja je določil Strokovni svet RS za poklicno in strokovno izobraževanje na 109. seji dne 16. 6. 2008. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/drugi_del/SSI/KZ-IK/ZGODOVINA_IS.doc (24. 1. 2009).

DANIJELA TRŠKAN

PREGLED ZGODOVINSKIH UČBENIKOV ZA OSNOVNE IN SREDNJE ŠOLE OD LETA 1945 DO LETA 2010

OVERVIEW OF HISTORY TEXTBOOKS FOR ELEMENTARY AND SECONDARY SCHOOLS FROM 1945 TO 2010

Izvleček

V prispevku predstavljamo seznam slovenskih učbenikov za zgodovino, ki so bili izdani med leti 1945 in 2010, posebej za osnovno šolo in posebej za srednje šole (gimnazije ter tehniške in druge strokovne šole). Učbenike za zgodovino so izdajale založbe: Dopisna delavska univerza, Državna založba Slovenije (DZS), Mladinska knjiga (MK), Mihelač in Nešović, Modrijan, Rokus (Rokus Klett) idr. Seznam je urejen po abecednem vrstnem redu avtorjev. Dodali smo tudi letnice izdaj. Za osnovno šolo seznam vsebuje 38 učbenikov, za srednjo šolo pa 62 učbenikov.

Ključne besede: zgodovina, učbeniki, osnovna šola, srednje šole, izdaje.

Abstract

The contribution presents a list of Slovenian history textbooks, issued between the years 1945 and 2010, especially for elementary school and secondary schools (general secondary schools and technical and other professional schools). History textbooks were published by the following publishing companies: Dopisna delavska univerza, Državna založba Slovenije (DZS), Mladinska knjiga (MK), Mihelač in Nešović, Modrijan, Rokus (Rokus Klett), and others. The list is in alphabetical order according to the authors and we have also added the publication years. The list includes 38 textbooks for elementary school and 62 textbooks for secondary school.

Keywords: history, textbooks, elementary school, secondary schools, publications.

PREGLED ZGODOVINSKIH UČBENIKOV ZA OSNOVNE IN SREDNJE ŠOLE OD LETA 1945 DO LETA 2010

Osnovnošolski učbeniki za zgodovino z letnicami izdaj

Binter, Bogdan (1959). Zgodovina južnih Slovanov za šesti razred osnovnih šol. Peta izdaja. Ljubljana: DZS. 1. – 4. izdaja z naslovom Zgodovina južnih Slovanov za drugi razred gimnazije: 1952, 1953, 1956.

Božič, Branko; Weber, Tomaž (1973). Zgodovina za osmi razred. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1976, 1977, 1978, 1979, 1980, 1981, 1982, 1983, 1985, 1986.

Božič, Branko; Weber, Tomaž (1976). Zgodovina za šesti razred. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1978, 1981, 1983, 1984.

Božič, Branko; Weber, Tomaž (1985). Zgodovina 6. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1986, 1987, 1989, 1990, 1992.

Božič, Branko; Weber, Tomaž (1987). Zgodovina 8. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1988, 1990 (3. delno dopolnjen natis), 1991.

Cvirn, Janez; Hriberšek Balkovec, Elizabeta; Studen, Andrej (2000). Koraki v času. Novi vek. Zgodovina za 7. razred osemletke. Ljubljana: DZS. Izdaje z naslovom: Zgodovina za 8. razred devetletke: 2001, 2004.

Dolenc, Ervin; Gabrič, Aleš; Rode, Marjan (1997). Koraki v času – 20. stoletje: zgodovina za 8. razred. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1998, 1999.

Dolenc, Ervin; Gabrič, Aleš; Rode, Marjan (2002). Koraki v času. 20. stoletje: zgodovina za 8. razred osemletke in 9. razred devetletke. Ljubljana: DZS. Izdaje: 2003. Izdaje z naslovom Zgodovina za 9. razred devetletke: 2008, 2010.

Gestrin, Ferdo; Hainz, Jože; Mikuž, Metod (1958). Zgodovina za VIII. razred osnovne šole. Ljubljana: MK. Izdaje: 1961, 1963.

Gestrin, Ferdo; Melik, Vasilij (1986). Zgodovina 7. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1994.

Grobelnik, Ivan (1963). Zgodovina za sedmi razred osnovnih šol. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1968.

Janša-Zorn, Olga; Kastelic, Ana; Škraba, Gabrijela (2004). Spoznavajmo zgodovino. Zgodovina za 6. razred devetletne osnovne šole. Ljubljana: Modrijan. Izdaje: 2005, 2006, 2007, 2008.

Janša-Zorn, Olga; Mihelič, Darja (1994). Stari in srednji vek: zgodovina za 6. razred osnovne šole. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1995, 1996, 1998.

Janša-Zorn, Olga; Mihelič, Darja (1999). Stari in srednji vek: zgodovina za 6. razred osnovne šole. Četrta popravljena izdaja. Ljubljana: DZS. Izdaje: 2000, 2001, 2002. Izdaje z naslovom Stari in srednji vek: zgodovina za 7. razred devetletke: 2003, 2004.

Janša-Zorn, Olga; Mihelič, Darja (2005). Koraki v času. Od prazgodovine skozi stari in srednji vek. Učbenik za 7. razred devetletke. Ljubljana: DZS. Izdaje: 2007, 2008, 2009.

Kern, Ana Nuša; Nećak, Dušan; Repe, Božo (1997). Naše stoletje: zgodovina za 8. razred osnovne šole. Ljubljana: Modrijan. Izdaje: 1998, 1999, 2000, 2002. Izdaje z naslovom Naše stoletje: zgodovina za 8. razred osnovne šole, zgodovina za devetletne osnovne šole: 2003. Izdaje z naslovom Naše stoletje: zgodovina za 9. razred osnovne šole: 2005, 2007.

Melik, Vasilij; Gestrin, Ferdo (1973). Zgodovina za sedmi razred. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1974, 1977, 1978, 1979, 1980, 1981, 1983, 1984.

Metelko, Antonija (1963). Zgodovina za šesti razred osnovne šole. Ljubljana: DZS.

Metelko, Antonija (1971). Zgodovina za šesti razred osnovne šole. Druga, predelana izdaja. Ljubljana: DZS.

Metelko, Antonija (1974). Zgodovina za šesti razred osnovne šole. Tretja, predelana izdaja. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1975.
Mirjanić, Anita; Razpotnik, Jelka; Snoj, Damjan; Verdev, Helena; Zuljan, Anka (2006). Raziskujem preteklost 8. Učbenik za zgodovino za 8. razred osnovne šole. Ljubljana: Rokus.
Mirjanić, Anita; Razpotnik, Jelka; Snoj, Damjan; Verdev, Helena; Zuljan, Anka (2010). Raziskujem preteklost 8. Učbenik za zgodovino za 8. razred osnovne šole. 2. (skrajšana) izdaja. Ljubljana: Rokus Klett.
Nešović, Branimir; Prunk, Janko (1993). 20. stoletje. Zgodovina za 8. razred osnovne šole. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1994, 1996, 1997.
Otič, Marta; Potočnik, Dragan (2007). Zgodovina 7: svet skozi čas. Učbenik za zgodovino v sedmem razredu osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga.
Otič, Marta; Potočnik, Dragan; Sevčnikar Krasnik, Metka (2009). Zgodovina 8: svet skozi čas: učbenik za zgodovino v osmem razredu osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga.
Otič, Marta (2006). Zgodovina 6: svet skozi čas. Učbenik za zgodovino v šestem razredu osnovne šole. Ljubljana: MK. Izdaje: 2008.
Pečnik, Marija; Pogačnik, Janko; Roš, Fran (1952). Zgodovina za osnovne šole. Ljubljana: DZS. Izdaje: feb. 1952, maj 1952.
Petauer, Leopold (1960). Zgodovinska učna snov za šesti razred osnovnih šol. I. snopič. Ljubljana: DZS.
Razpotnik, Jelka; Snoj, Damjan (2008). Raziskujem preteklost 9. Učbenik za zgodovino za 9. razred osnovne šole. 2. izdaja. Ljubljana: Rokus Klett. Izdaje: 2010.
Razpotnik, Jelka; Snoj, Damjan (2009). Raziskujem preteklost 7. Učbenik za zgodovino v sedmem razredu osnovne šole: po posodobljenem učnem načrtu. Ljubljana: Rokus Klett.
Razpotnik, Jelka; Snoj, Damjan (2005). Raziskujem preteklost 9. Učbenik za 9. razred osnovne šole. Ljubljana: Rokus. Izdaje: 2005 - 2. natis, 2007 (Rokus Klett), 2008.
Razpotnik, Jelka; Snoj, Damjan (2007). Raziskujem preteklost 7. Učbenik za zgodovino za 7. razred osnovne šole. Ljubljana: Rokus Klett. Izdaje: 2008.
Rode, Marjan; Tawitian, Elissa (2004). Prvi koraki v preteklost: Zgodovina za 6. razred devetletke. Ljubljana: DZS. Izdaje: 2006, 2007, 2008, 2009.
Simonič Mervic, Karmen (2003). Stari svet: zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole. Ljubljana: Modrijan. Izdaje: 2004, 2006, 2007, 2009.
Škerl, France (1966). Zgodovina za osmi razred osnovnih šol. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1969.
Verdev, Helena (2008). Raziskujem preteklost 6. Učbenik za zgodovino za 6. razred osnovne šole. Ljubljana: Rokus Klett. Izdaje: 2009.
Žvanut, Maja; Vodopivec, Peter (1995). Vzpon meščanstva: zgodovina za 7. razred osnovne šole. Ljubljana: Mihelač in Nešović. Izdaje: 1996, 1997, 1998, 1999, 2000.
Žvanut, Maja; Vodopivec, Peter (2000). Vzpon meščanstva: zgodovina za 8. razred devetletne osnovne šole. Ljubljana: Modrijan. Izdaje: 2001, 2002, 2003, 2004, 2006, 2007, 2009, 2010.

Srednješolski učbeniki za zgodovino z letnicami izdaj

Berzelak, Stane (1992). Zgodovina 2 za tehniške in druge strokovne šole. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1995.
Berzelak, Stane (1996). Zgodovina 1 za tehniške in druge strokovne šole. Ljubljana: Modrijan. Izdaje: 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2003, 2004, 2006, 2007, 2009.
Berzelak, Stane (1998). Zgodovina 2 za tehniške in druge strokovne šole. Ljubljana: Modrijan. Izdaje: 1999, 2000, 2002, 2003, 2007, 2009, 2010.

Berzelak, Stane (2002). Srednji in novi vek: zgodovina za 2. letnik gimnazij. Ljubljana: Modrijan. Izdaje: 2003, 2005, 2006, 2007, 2008.

Berzelak, Stane (2002). Stare dobe: zgodovina za 1. letnik gimnazij. Ljubljana: Modrijan. Izdaje: 2003, 2006.

Binter, Bogdan (1952). Zgodovina južnih Slovanov za drugi razred gimnazije. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1953, 1956 (Četrta, skrajšana izdaja). Peta izdaja z naslovom Zgodovina južnih Slovanov za šesti razred osnovnih šol: 1959.

Binter, Bogdan; Petauer, Leopold (1947). Zgodovina starega veka za prvi razred srednjih šol. Ljubljana: DZS.

Božič, Branko; Trojar, Štefan (1972). Zgodovina za tehniške šole. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1974, 1976, 1978, 1980.

Božič, Branko; Weber, Tomaž (1982). Zgodovina 2. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1983, 1986, 1987, 1988, 1989, 1990.

Božič, Branko; Weber, Tomaž (1991). Zgodovina 2. (7. delno dopolnjena izdaja). Ljubljana: DZS.

Božič, Branko; Weber, Tomaž; Prunk, Janko (1978). Zgodovina 2. Novejša zgodovina. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1981.

Božič, Branko; Weber, Tomaž; Prunk, Janko (1978). Zgodovina 2^{-2} Druga svetovna vojna in svet po njej. Ljubljana: DZS.

Brodnik, Vilma; Jernejčič, Robert; Radonjič, Zoran; Urankar-Dornik, Tjaša (1997). Zgodovina 1. Učbenik za prvi letnik gimnazije. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2007, 2008.

Brodnik, Vilma; Jernejčič, Robert; Zgaga Srečko (2009). Zgodovina 1. Učbenik za 1. letnik gimnazije. Ljubljana: DZS. Izdaje: 2009 - dotis, 2010.

Cvirn, Janez; Studen, Andrej (2004). Zgodovina 3. Učbenik za tretji letnik gimnazije. Ljubljana: DZS. Izdaje: 2005, 2007, 2008, 2009, 2010.

Cvirn, Janez; Studen, Andrej (2010). Zgodovina 3. Učbenik za 3. letnik gimnazije. Ljubljana: DZS.

Dolenc, Ervin; Gabrič, Aleš (2002). Zgodovina 4: učbenik za 4. letnik gimnazije. Ljubljana: DZS. Izdaje: 2009.

Galkin, I. S.; Zubok, L. I.; Notovič, F. O.; Hvostov, V. M. (1947). Zgodovina novega veka 1870–1918. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1949.

Gestrin, Ferdo (1953). Zgodovina za tretji razred nižjih gimnazij. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1952.

Gestrin, Ferdo (1957). Zgodovina za tretji razred nižjih gimnazij. Ljubljana: DZS. (Spremenjena izdaja). Natisnjene izdaje: 1961, 1962.

Gestrin, Ferdo; Hainz, Jože; Mikuž, Metod (1956). Zgodovina za IV. razred nižjih gimnazij. Ljubljana: MK.

Granda, Stane; Rozman, Franc (1999). Zgodovina 3. Učbenik za tretji letnik gimnazije. Ljubljana: DZS. Izdaje: 2001, 2002, 2003.

Grobelnik, Ivan (1971). Zgodovina za gimnazije in sorodne srednje šole II. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1973.

Grobelnik, Ivan (1976). Zgodovina za 2. razred srednjih šol. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1978, 1981.

Grobelnik, Ivan (1979). Zgodovina 1. Od praskupnosti do kapitalizma. Preizkusno gradivo za učence. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1977, 1980.

Grobelnik, Ivan (1981). Zgodovina I. Poskusni učbenik. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1982.

Grobelnik, Ivan (1986). Zgodovina I. Dopolnjena izdaja. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1987, 1988, 1990, 1991, 1994, 1995.

Grobelnik, Ivan (1992). Zgodovina 3. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1994, 1995, 1996, 1997.

Grobelnik, Ivan; Koropec, Jože; Krasovski, Anatol; Terseglav, Franc (1964). Zgodovina za II. razred gimnazije. Ljubljana: MK.
Grobelnik, Ivan; Voje, Ignacij (1990). Zgodovina 2. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1992, 1993, 1994, 1995, 1996, 1999.
Grobelnik, Ivan; Voje, Nace (1983). Zgodovina 3. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1985.
Gross, Mirjana (1965). Zgodovina za tretji razred gimnazije. Ljubljana: DZS. Izdaje z drugo naslovnico: 1975, 1980.
Hozjan, Andrej; Potočnik, Dragan (2000). Zgodovina 2: učbenik za 2. letnik gimnazije. Ljubljana: DZS. Izdaje: 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2007, 2008, 2009.
Hudales, Oskar (1947). Zgodovina za nižje strokovne šole. Prvi del. Ljubljana: DZS.
Hudales, Oskar (1948). Zgodovina za nižje strokovne šole. Druga popravljena izdaja. Ljubljana: DZS.
Hudales, Oskar (1948). Zgodovina za nižje strokovne šole. Drugi del. (Tiskano kot rokopis). Ljubljana: DZS.
Jefimov, A. V. (1949). Zgodovina novega veka 1789–1870. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1946, 1948.
Kosminski, E. A. (1948). Zgodovina srednjega veka. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1946, 1949.
Kremenšek, Marija (1989). Zgodovina 1. Ljubljana: DZS. Izdaje z drugo naslovnico: 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995.
Kremenšek, Marija; Trojar, Štefan (1984). Zgodovina 4. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1987.
Mikuž, Metod (1967). Zgodovina za četrti razred gimnazij. Ljubljana: DZS.
Mišulin, A. V. (1946). Zgodovina starega veka. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1948, 1949, 1951.
Mlacović, Dušan; Urankar, Nataša (2010). Zgodovina 2. Učbenik za 2. letnik gimnazije. Ljubljana: DZS.
Muhr, Oton (1948). Zgodovina za prvi razred nižjih srednjih šol. Trst: Zavezniška vojaška uprava Britansko – ameriški pas Svobodnega tržaškega ozemlja. Urad za prosveto.
Novak, Franci; Globočnik, Janez; Globočnik, Milena (1999). Zgodovina. Družboslovje. Ljubljana: DZS. Izdaje: 2000, 2010.
Otič, Marta (1999). Družboslovje. Zgodovina. Ljubljana: MK. Izdaje: 2007.
Petauer, Leopold (1951). Zgodovina starega veka za prvi razred gimnazije. Ljubljana: DZS. Izdaje: dec. 1951, 1954, 1956, 1958.
Petauer, Leopold (1954). Zgodovina za V. razred gimnazije. Ljubljana: DZS.
Petauer, Leopold (1959). Zgodovina za gimnazije I. Ljubljana: MK. Izdaje: 1960, 1962, 1967.
Petauer, Leopold (1969). Zgodovina za gimnazije in sorodne srednje šole I. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1973, 1975, 1977.
Repe, Božo (1995). Naša doba: oris zgodovine 20. stoletja: učbenik za 4. razred gimnazije. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1996, 1997.
Repe, Božo (1998). Sodobna zgodovina: zgodovina za 4. letnik gimnazij. Ljubljana: Modrijan. Izdaje: 2000, 2002.
Repe, Božo (2005). Sodobna zgodovina: zgodovina za 4. letnik gimnazij. Prenovljena in dopolnjena izdaja. Ljubljana: Modrijan. Izdaje: 2006, 2007, 2008.
Šturm, Roža (1949). Zgodovina starega veka za višje srednje šole. Trst: Zavezniška vojaška uprava Britansko – ameriški pas Svobodnega tržaškega ozemlja. Urad za prosveto.
Šturm, Roža (1950). Zgodovina novega veka za višje razrede srednjih šol. Trst: Zavezniška vojaška uprava Britansko – ameriški pas Svobodnega tržaškega ozemlja. Urad za prosveto.
Šturm, Roža (1950). Zgodovina srednjega veka za višje razrede srednjih šol. Trst: Zavezniška vojaška uprava Britansko – ameriški pas Svobodnega tržaškega ozemlja. Urad za prosveto.

Titl, Julij (1968). Zgodovina za poklicne šole. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1970. Izdaje z drugo naslovnico: 1972, 1973, 1974, 1975.

Urankar, Pavle (1975). Zgodovina za 1. razred ekonomske šole. Ljubljana: Dopisna delavska univerza Univerzum.

Urankar, Pavle (1976). Zgodovina za 2. razred ekonomske šole. Ljubljana: Dopisna delavska univerza Univerzum. Izpopolnjena izdaja: 1978.

Urankar, Pavle (1976). Zgodovina za 3. razred ekonomske šole. Izpopolnjena izdaja. Ljubljana: Dopisna delavska univerza Univerzum. Izdaje: 1978.

Urankar, Pavle; Šumi, Janez (1970). Zgodovina za srednje tehniške in druge strokovne šole. Ljubljana: Dopisna delavska univerza.

Zgodovina srednjega veka. (1951). Prirejeno po E. A. Kosminskem. Ljubljana: DZS.

DANIJELA TRŠKAN

PREGLED PRIROČNIKOV ZA UČITELJE ZGODOVINE V OSNOVNIH IN SREDNJIH ŠOLAH OD LETA 1955 DO LETA 2010

OVERVIEW OF HANDBOOKS FOR HISTORY TEACHERS IN ELEMENTARY AND SECONDARY SCHOOLS FROM 1955 TO 2010

Izvleček

V prispevku je predstavljen seznam priročnikov za učitelje zgodovine, ki so izšli po letu 1955 in so jih napisali slovenski avtorji. Dodana ste le dva prevedena priročnika za učitelje zgodovine. Priročniki so razdeljeni na splošne priročnike, vsebinsko-tematske in metodične priročnike, nadalje na priročnike za posamezne razrede ali letnike ter na koncu tudi na druge priročnike (magistrska in doktorska dela, zbornike, raziskave in revije). Za splošne, vsebinske in metodične priročnike je dodana tudi vsebina priročnikov. Priročniki za različne CD-je, DVD-je ali videokasete ter zbirke virov niso vključeni. Pri posameznih vrstah so priročniki predstavljeni kronološko. Na koncu je dodan krajši komentar, saj priročniki prikazujejo tudi razvoj metodike pouka zgodovine oz. didaktike zgodovine od leta 1955 do leta 2010.

Ključne besede: zgodovina, priročniki, učitelji zgodovine, osnovne šole, srednje šole.

Abstract

The contribution presents a list of history teacher handbooks, published after 1955 and written by Slovenian authors. Only two translated handbooks for history teachers were added to the list. Handbooks are divided in general, content and methodical handbooks, furthermore in handbooks for individual classes or years, and at the end in other handbooks (Master's and Doctoral theses, collections of scientific papers, researches and magazines). For general, content and methodical handbooks, there is also the content of handbooks added. Handbooks for various CD's, DVD's or videocassettes and collections of sources were not included in the overview. Handbooks for different types are presented in chronological order. There is a short commentary at the end, as the handbooks also represent the development of the Methodology of History Teaching or History Didactics from 1955 to 2010.

Keywords: history, handbooks, history teachers, elementary schools, secondary schools.

PREGLED PRIROČNIKOV ZA UČITELJE ZGODOVINE V OSNOVNIH IN SREDNJIH ŠOLAH OD LETA 1955 DO LETA 2010

Uvodni pregled

Od leta 1945 do leta 1955 nismo našli izdanih priročnikov za zgodovino. Od leta 1955 do leta 1990 je izšlo zelo malo priročnikov za učitelje zgodovine v osnovnih in srednjih šolah. Slovenski avtorji so bile le trije: Albert Žerjav, Mavricij Zgonik in Tomaž Weber. Priročnik avtorja Josipa Demarina pa je izšel leta 1964 kot prevod.

Po letu 1991 pa so pisali priročnike: Štefan Trojar, Danijela Trškan, Vilma Brodnik, Pavla Karba, Božidar Mrevlje, Marjan Rode, Dragan Potočnik idr.

Največ priročnikov je izšlo po letu 2000, zlasti za posamezne razrede, ki so jih pisali učitelji zgodovine: Jelka Razpotnik, Damjan Snoj, Marta Otič, Anita Mirjanić, Helena Verdev, Anka Zuljan idr. ter za pripravo na maturo v srednji šoli: Janez Globočnik, Milena Globočnik, Adriana Segalla, Boris Pavliha, Stane Berzelak, Maja Vičič Krabonja, Andreja Valič-Zupan, Tatjana Rozman idr.

Seznam splošnih priročnikov

Tomšič, Janez (ur.), Žerjav, Albert (1956). Metodika. II. zvezek. Zemljepis, zgodovina, prirodopis. Ljubljana: Zveza pedagoških društev LR Slovenije.

Vsebina: Metodika zemljepisnega pouka; Metodika zgodovinskega pouka (Pregled razvoja zgodovine od Herodota do Marxa in Engelsa; Psihološke osnove zgodovinskega pouka; Načela za pouk zgodovine; Naloge začetnega zgodovinskega pouka; Izbira in razvrstitev zgodovinskega učiva; Učila za zgodovinski pouk; Učne metode pri zgodovinskem pouku; Razvijanje predstav o času in uvajanju učencev v kronologijo; Ponavljanje zgodovinskega učiva; Izvenrazredno in izvenšolsko delo učencev; Učiteljeva učna priprava; Oblikovanje metodične enote; Seznam literature o pouku zgodovine); Metodika prirorodopisnega pouka.

Demarin, Josip (1964). Pouk zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS. Naslov izvirnika: Nastava povijesti u osnovnoj školi. Prevod: Marija Jamar-Legat.

Vsebina: Predmet in naloge metodike pouka zgodovine; Zgodovina kot veda in učni predmet; Važnost in naloge pouka zgodovine; Zgodovinski pogled na razvoj pouka zgodovine; Duševne razvojne stopnje učencev in možnosti obdelave zgodovinskega gradiva v osnovni šoli; Pouk zgodovine in njegova organizacija (Planiranje dela pri pouku zgodovine; Učiteljevo pripravljanje za delo; Učila in pouk; Uporaba učnih metod in učnih oblik pri obdelavi zgodovinskega gradiva; Ekskurzije pri pouku zgodovine; O delu v kombiniranem oddelku; Organizacija učnih ur; Metodika preverjanja zgodovinskega znanja); Vloga šolskih skupin in organizacij pri pouku zgodovine; Zgodovinski kabinet in delavnice za izdelavo učil; Posebni del (Učni načrt), Novi učni načrt in zgodovinsko gradivo; Praktični primeri.

Zgonik, Mavricij (1974). Zgodovina v sodobni šoli. Ljubljana: DZS.

Vsebina: Pojem in predmet zgodovine; Razvoj zgodovinske znanosti; Pojmovanje in tolmačenje zgodovinskih dejstev; Problematika v zgodovini; O objektivnosti v zgodovini; Delitev zgodovine; Pregled razvoja slovenskega zgodovinopisja; Razvoj zgodovine kot učnega predmeta; Naloge, pomen in vloga zgodovine v šoli; Kaj zlasti hromi sodobni zgodovinski pouk; Psihološke osnove zgodovinskega pouka; Izbor in razporeditev zgodovinske učne snovi; Zbiranje zgodovinskega gradiva za pouk spoznavanja družbe; Pisani viri in pouk zgodovine; Učna ali didaktična načela; Učne metode in tehnike pri pouku

zgodovine; Čas teče ... (oblikovanje časovnih predstav); Učila pri zgodovinskem pouku; Tehnična dejavnost učencev in pouk zgodovine; Zgodovinske paralele in analogije v učne procesu; Učni sprehodi, ogledi in ekskurzije pri pouku zgodovine; Pouk zgodovine in delo v muzejih in galerijah; Pouk zgodovine ter delo v arhivih in bibliotekah; Učne oblike pri zgodovinskem pouku; Učiteljeva priprava na pouk zgodovine; Podrobnejša sestava in obravnava pismene zgodovinske učne priprave; Praktični primeri artikulacije učnih ur; Nekaj opozoril in navodil za obravnavanje NOG pri pouku zgodovine; Preverjanje in ocenjevanje znanja; Povezovanje zgodovine z drugimi predmeti – korelacija; Izvenrazredno in izvenšolsko delo učencev na področju zgodovine; Zgodovinski kabinet in zgodovinska učilnica; Šolska kronika in krajevna zgodovina; Učitelj zgodovine kot osebnost; Novejša bibliografska dela.

Weber, Tomaž (1977). Praksa zgodovinskega pouka v osnovni šoli. Ljubljana: DZS.

Vsebina: Nekaj izkušenj o oblikovanju zgodovinskih učnih enot; Trdnejše umevanje pomena oblik dela pri pouku zgodovine (Vloga krajevne zgodovine pri zgodovinskem pouku; Terensko in muzejsko delo pri zgodovinskem pouku; Delo zgodovinskega krožka): Vloga in pomen dela z učnim sredstvi (Zgodovinski učbenik v pouku zgodovine; Zgodovinski pismeni viri pri pouku zgodovine; Zgodovinska pomožna literatura pri pouku zgodovine; Delovni zvezek za zgodovino v osnovni šoli; Zgodovinska karta pri zgodovinskem pouku; Projekcije pri zgodovinskem pouku: slika, film; Slušna sredstva pri zgodovinskem pouku); Rešitev nalog delovnih zvezkov za zgodovino (Šesti razred; Sedmi razred; Osmi razred).

Weber, Tomaž (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS.

Vsebina: Pouk zgodovine v osnovni šoli (Pomembnost zgodovinarjeva dela; Zgodovinarjeve naloge pri delu v osnovni šoli; Učenec kot subjekt dela pri pouku zgodovine; Krajevna zgodovina in delo pri pouku zgodovine; Pouk zgodovine in idejnost; Literatura o vprašanjih pouka zgodovine; Predmet metodike dela pri pouku zgodovine; Razvoj pouka zgodovine; Pouk zgodovine in druge vede); Delo pri pouku zgodovine v osnovni šoli in njegova organizacija (Smotri in izbor zgodovinskega gradiva; Zgodovinske prvine na razredni stopnji; Zgodovinsko gradivo na predmetni stopnji; Učiteljev delovni program; Učiteljeva učna priprava); Učna sredstva in metoda dela z njimi (Šolska tabla; Zgodovinski viri; Zgodovinska literatura; Slika, film, radio in televizija; Učbenik; Delovni zvezek; Zemljevidi in atlasi; Projekcijski kompleti); Učne metode in učne oblike zgodovinarjevega dela (Učne metode: metoda učiteljeve razlage, metoda razgovora, metoda dela z zgodovinskim tekstom in metoda problemske obravnave; Učne oblike: frontalna oblika, skupinska oblika, individualna oblika, polprogramiran in programiran pouk); Ekskurzija pri pouku zgodovine; Učni prostor (Učilnica in kabinet za pouk zgodovine); Organizacija učne enote (Preverjanje, utrjevanje, sklepanje, posploševanje; Ponavljanje in utrjevanje; Preverjanje znanja); Posebne oblike dela (O posebnostih in možnostih dela pri pouku zgodovine v celodnevni šoli; Vloga šolskih skupin in organizacij pri pouku zgodovine; Dopolnilni in dodatni pouk).

Trojar, Štefan (1993). Sodobni pogledi na pouk zgodovine: Reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih. Ljubljana: DZS.

Vsebina: I. Izoblikovanje in didaktične značilnosti tradicionalnega pouka zgodovine (Teoretske osnovne nemškega zgodovinopisja v 19. stoletju in njihov vpliv na zasnovo šolske zgodovine; Vpliv pedagogov na didaktično-metodično zasnovo pouka zgodovine v nemško-avstrijskem kulturnem prostoru ob koncu 19. stoletja; Didaktična izhodišča in struktura pouka zgodovine na avstrijskih gimnazijah na začetku 20. stoletja); II. Nove

didaktične težnje pri zasnovi družboslovnih učnih predmetov (Globoke spremembe svetovnozgodovinskega značaja na prelomu 19. v 20. stoletje in njihov vpliv na strukturo družboslovnih učnih predmetov; Nekaj teoretičnih izhodišč, pomembnih pri zasnovi šolske zgodovine; Težnje po novih družboslovnih predmetih in uvajanje državljanske vzgoje; Reformne težnje po kompleksnem družboslovnem pouku v ZDA; Problemi in dileme pri didaktičnem povezovanju družboslovnih učnih predmetov); III. Znanstvenoteoretska, didaktična in idejnovzgojna izhodišča v zasnovi učnega načrta zgodovine za tehniške in strokovne srednje šole (Oblikovanje zgodovinske zavesti v šoli; Didaktični sistemi po izboru in omejitvi obsega zgodovinske učne snovi); IV. Metodološka struktura učnega načrta zgodovine; V. Didaktična struktura učnega načrta zgodovine (Didaktična analiza poglavij in tematske strukture le-teh v učnem načrtu zgodovine za tehniške šole).

Brodnik, Vilma; Tawitian, Elissa; Kralj, Marjeta; Bregar, Sonja; Novak Obal, Bernarda; Zgaga, Srečko (2003). Kako do bolj kakovostnega znanja zgodovine. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Vsebina: Novi pogledi na poučevanje, preverjanje in ocenjevanje znanja pri pouku zgodovine (Uvod; Problemski pristop pri pouku zgodovine; Učni cilji in naloge; Oblikovanje vprašanj glede na Bloomovo taksonomijo znanja in ciljev za kognitivno področje; Marzanova taksonomija znanja in ciljev s primeri vprašanj; Vrste nalog glede na oblikovno-tehnično plat; Spretnosti pri pouku zgodovine; Preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini; Primer tematskega načrta kot sestavnega dela letne delovne priprave za Slovence po drugi svetovni vojni v četrtem letniku gimnazije; Kriteriji preverjanja in ocenjevanja znanja v četrtem letniku gimnazije); Primeri sprotnih učnih priprav na temo Slovenci v prvem desetletju po drugi svetovni vojni (Obravnava tematskega sklopa Slovenci v času druge svetovne vojne v osnovni šoli; Posameznik v drugi svetovni vojni; Ali so bile prve povojne volitve demokratične?; Primer obravnave učne enote o agrarni reformi iz tematskega sklopa Slovenci po drugi svetovni vojni; Ideologija in književnost – primer Vitomila Zupana; Opisni kriteriji za tematski sklop Slovenci po drugi svetovni vojni v devetletni osnovni šoli).

Stradling, Robert (2004). Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Naslov izvirnika Teaching 20th-century European History. Prevod: Slavica Jesenovec Petrović.

Vsebina: Širše in ožje zgodovinske teme (Uvod; Evropska dimenzija pri poučevanju zgodovine; Kako obravnavati ožje teme; Kako obravnavati širše teme); Metode in pristopi (Uvod; Oblikovanje spretnosti in konceptov; Sporna in občutljiva vprašanja; Branje vizualnega arhivskega gradiva; Uporaba simulacij in iger vlog; Multiperspektivnost pri poučevanju zgodovine; Zunajšolske priložnosti za učenje; Uporaba novih tehnologij: zgodovina na internetu; Pristopi pri poučevanju in učenju); Viri in učno gradivo (Uvod; Zgodovinski ustni viri; Uporaba sodobnih pisnih virov; Televizija kot vir; Vrednotenje učbenikov zgodovine; Vrednotenje novih tehnologij); Priloga: Kontaktni naslovi in informacije o organizacijah.

Karba, Pavla (2005). Zgodovina v šoli v 21. stoletju – vse življenje uporabna popotnica: vodnik za učitelje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Vsebina: Poučevanje in učenje (Spreminjanje pojmovanja znanja, učenja in poučevanja; Spreminjanje pojmovanja pouka s poudarkom na učnih metodah; Primerjava med tradicionalnim in sodobnim pojmovanjem učnih metod; Metodične značilnosti tradicionalnega pouka zgodovine na Slovenskem; Razvojni vidik metodičnega posodabljanja pouka zgodovine v tujini; Metodično posodabljanje pouka zgodovine na Slovenskem; Sodobna metodična usmeritev pri pouku zgodovine); Uvajanje sodobnih metod v pouk zgodovine v osnovni šoli (Sodobne učne metode v osnovni šoli: Marzanova taksonomija, Metoda dela z

zgodovinskim besedilom, Metoda dela z zgodovinskim dokumentarnim gradivom in besedilom, Metoda igre vlog; Primeri opisnih kriterijev za preverjanje in ocenjevanje znanja za posamezna področja Marzanove taksonomije); Sklepne misli in odprta vprašanja.

Potočnik, Dragan (2009). Zgodovina, učiteljica življenja: didaktični priročnik za poučevanje zgodovine v osnovni in srednji šoli. Maribor: Pivec.

Vsebina: Pouk zgodovine skozi različna obdobja; Vzgoja in pouk zgodovine (Vzgoja kot proces kultiviranja človekove narave; Vzgojne vrednosti pouka zgodovine; Kako lahko pouk zgodovine prispeva k vzgoji mladih, k oblikovanju mlade osebnosti in njeni socializaciji); Sodobni pouk zgodovine (Kmečki upori, Reformacija in protireformacija; Turški vpadi na naše ozemlje; Prvi slovenski tabor v Ljutomeru); Poučevanje zgodovine v luči oblikovanja strpne demokratične družbe na primeru obravnave Islama; Metodične značilnosti sodobnega pouka zgodovine (Primeri sodobnih učnih metod); Krajevna zgodovina in pouk zgodovine; Pouk zgodovine in vprašanje domovinske ter državljanske vzgoje; Pouk neevropske zgodovine v 7. razredu osnovne šole.

Seznam vsebinsko-tematskih priročnikov

Weber, Tomaž (1973). Razvoj pouka in negovanja tradicij NOB v osnovnih šolah v letih 1966–1973. Ljubljana: Partizanska knjiga.

Vsebina: Podnaslov - Vsebinski in materialni pokazatelji razvoja pouka in negovanja revolucionarnih tradicij NOB v osnovnih šolah Slovenije v letih 1966-1973: Povzetek sugestij o vsebinski preobrazbi pouka NOB in negovanja revolucionarnih tradicij na osnovnih šolah v SR Sloveniji; Interpretacija kvantitativnega dela na podlagi opravljene ankete; Povzetek, aplikacija oz. primer obdelave teme od prvega do osmega razreda osnovne šole, sugestije in predlogi za nadaljnje delo, statistični podatki.

Mrevlje, Božidar (1998). Evropa in svet od 16. do 18. stoletja: priročnik za učitelje zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Vsebina: Cilji predmeta zgodovine v osnovni šoli; Didaktična in metodična vprašanja pri pouku zgodovine (Vloga slikovnega gradiva pri pouku zgodovine; Vloga odlomkov virov in literarnih besedil pri aktiviranju učencev; Preverjanje in ocenjevanje znanja; Računalniške možnosti pri pouku zgodovine; Motivacijsko izhodišče); Humanizem in renesansa (Učnociljna struktura; Oblike in metode dela; Preverjanje in ocenjevanje znanja; Strokovno-teoretične osnove); Odkritja čezmorskih dežel (Učnociljna struktura; Motivacija in prostorske predstave; Preverjanje in ocenjevanje znanja; Strokovno-teoretične osnove); Evropa in slovenske dežele v času reformacije (Učnociljna struktura; Motivacijske vzpodbude, prostor, čas reformacije in protireformacije; Primer vprašanj za preverjanje znanja; Strokovno-teoretične osnove); Kmečki upori (Učnociljna struktura; Motivacijski pristop in oblikovanje ustreznih predstav; Primer pisnega preverjanja znanja; Strokovno-teoretične osnove); Didaktična literatura.

Mrevlje, Božidar (1999). Rojstvo moderne Evrope (1700–1815): priročnik za učitelje zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Vsebina: Gospodarski razvoj v Evropi med 15. in 18. stoletjem; Absolutizem v 17. in 18. stoletju (Didaktična in učnociljna struktura poglavja; Oblike in metode dela; Motivacijske in medpredmetne povezave; Preverjanje in ocenjevanje znanja; Strokovno-teoretične osnove; Politične razmere v Evropi na prehodu v 17. stoletje; Znanstveni dosežki; Umetnost 17. in 18. stoletja; Življenje v Evropi med 15. in 18. stoletjem v Evropi in pri nas; Slovenske dežele v 17. in 18. stoletju in prebivalstvo; Čarovnice in čarovniški procesi; Literatura); Evropa

in svet na prehodu v 19. stoletje (Ameriška osvobodilna vojna in nastanek ZDA; Francoska revolucija; Napoleonov vzpon in propad; Ilirske province; Dunajski kongres – zamisli o novi ureditvi v Evropi).

Trškan, Danijela; Gerden, Violeta; Kunaver, Vojko (1999). Evropsko gospodarstvo v 18. stoletju in začetki moderne industrializacije v Angliji. Uporaba aktivnih učnih oblik in metod. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Vsebina: Uvod v aktivne učne oblike in metode (Aktivne učne oblike in metode; Didaktično-metodični uvod v načrtovanje poteka učnih ur; Tematski cilji; Učna vsebina; Navodila za uporabo metodičnega priročnika); Aktivne učne oblike za učno temo: Evropsko gospodarstvo v 18. stoletju in začetki moderne industrializacije v Angliji (Netradicionalna frontalna učna oblika; Kombinirana učna oblika; Parna učna oblika ali delo v dvojicah; Individualna učna oblika; Skupinska učna oblika; Projektno delo s kombinacijo učnih oblik; Interdisciplinarno delo s kombinacijo učnih oblik); Preverjanje in ocenjevanje učne teme: Evropsko gospodarstvo v 18. stoletju in začetki moderne industrializacije v Angliji; Učna sredstva.

Mrevlje, Božidar (2000). Evropa in slovenske dežele v obdobju 1815–1848. Priročnik za učitelje zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Vsebina: Evropa in slovenske dežele v obdobju 1815–1848 (Učnociljna struktura; Motivacijski pristop in oblikovanje predstav o zgodovinskem obdobju; Strokovno-teoretične osnove); Slovenci od 1815–1848 (Strokovno-teoretične osnove); Revolucija v habsburški monarhiji in na Slovenskem (Učnociljna struktura in motivacija; Strokovno-teoretične osnove); Preverjanje in ocenjevanje znanja; Literatura in viri; Priloge.

Trškan, Danijela (2003). Sodobno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini v srednji šoli na izbranih temah 20. stoletja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Vsebina: Vrste preverjanja in ocenjevanja (Preverjanje in ocenjevanje; Preverjanje in ocenjevanje miselnih procesov); Preverjanje z različnimi tipi nalog (Preverjanje z nalogami objektivnega tipa; Preverjanje z nalogami prostih odgovorov; Preverjanje z nalogami, ki se nanašajo na različne vire; Preverjanje z avtentičnimi nalogami); Ocenjevanje različnih tipov nalog (Načini ocenjevanja nalog; Ocenjevanje nalog objektivnega tipa; Ocenjevaje nalog prostih odgovorov; Ocenjevanje nalog, ki se nanašajo na različne vire; Ocenjevanje avtentičnih nalog); Alternativno ocenjevanje (Ocenjevanje učnega procesa; Ocenjevanje izdelkov; Ocenjevanje osebne mape; Samoocenjevanje).

Trškan, Danijela (2007). Lokalna zgodovina – učenje z odkrivanjem. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

I. Lokalna zgodovina v šoli (Vloga lokalne zgodovine; Lokalna zgodovina v učnih načrtih za osnovno šolo; Lokalna zgodovina v učnih načrtih za srednjo šolo; Lokalna zgodovina v šoli v naravi; Državljanska vzgoja in kultura); II. Učne oblike, metode in načini preučevanja lokalne zgodovine v šoli (Uvodna predstavitev; Samostojno delo; Sodelovalno skupinsko delo; Projektno delo; Raziskovalno delo; Reševanje problemov; Diskusija; Igra vlog; Ekskurzija; Terensko delo; Muzejsko delo); III. Učenje z odkrivanjem lokalne zgodovine (Vloga terena; Odkrivanje z lastnimi očmi; Učenje z odkrivanjem; Zgodovinske terenske metode; Vsebine in objekti preučevanja; Preučevanje virov; Terenske in avtentične naloge); IV. Primeri preučevanja zgodovine domačega kraja in okolice (Uvodna predstavitev; Arheološki ostanki; Cerkve in samostani; Gradovi in grajske stavbe; Industrijske zgradbe; Parki in vrtovi; Predmeti; Ulice; Zgradbe in objekti; Arhivsko gradivo; Muzejsko gradivo;

Pisno gradivo; Slikovno gradivo; Ustno gradivo; Informacijsko–komunikacijsko gradivo; Naloge, ki se nanašajo na domači kraj; Naloge, ki se nanašajo na slovensko prepoznavnost); V. Preverjanje in ocenjevanje znanja o lokalni zgodovini (Tehnika točkovanja in tehnika klasifikacije; Primeri alternativnega preverjanja in ocenjevanja).

Seznam metodičnih priročnikov

Novak, Drago (1991). Zgodovinske interesne dejavnosti v naši šoli. Zgodovinski krožki. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Vsebina: Uvodne misli; Ustanovitev zgodovinskega krožka; Obseg dejavnosti; Dejavnost zgodovinskega krožka na šoli (Delo v zgodovinski učilnici; Organizacija občasnih razstav; Preučevalna dejavnost; Izdajanje internetnega zgodovinskega glasila; Debatna dejavnost; Izdelovanje pripomočkov za pouk zgodovine; Prebiranje zgodovinskega čtiva; Sodelovanje z drugimi krožki na šoli); Interesna zgodovinska dejavnost zunaj šolskih prostorov (Ogled muzeja; Ogled filmske in gledališče predstave; Obisk v arhivu; Ogled kulturnih znamenitosti; Zgodovinska ekskurzija kot vir zgodovinskega znanja; Sodelovanje s člani zgodovinskega krožka na drugi šoli); Tekmovanja zgodovinskih krožkov; Motivacija učencev; Raziskovalni tabor; Zgodovinski krožki v praksi; Literatura.

Karba, Pavla (1996). Zgodovina v šoli drugače. Metodični priročnik za učitelje. Ljubljana: DZS.

Vsebina: Sinteza in utrjevanje nekoliko drugače (Sestavljanje križanke: kako in kaj; Domišljijski učni sprehod: kako, kaj in kdaj?; Pantomima: kako, kaj in kdaj?); Zgledi učni ur (Ameriška buržoazna revolucija; Francoska buržoazna revolucija; Dunajski kongres leta 1815; Ogled razstave); Poskus zgodovinskega eseja; Pedagoška delavnica: Preverjanje in ocenjevanje znanja pri pouku zgodovine v osnovni šoli.

Meznarič, Marija; Rudolf, Tadeja; Kranjc, Tomaž (1998). Podjetno v svet zgodovine: priročnik za učitelje zgodovine v srednjih šolah. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Vsebina: O podjetnosti; Vedenje, lastnosti in sposobnosti podjetnih ljudi; Podjetnostno učenje in poučevanje; Kako podjetnostno učenje in poučevanje koristi dijakom?; Zakaj je dobro biti podjeten dijak?; Kako lahko to gradivo koristi dijakom?; Kako lahko postanem podjeten učitelj?; Kako lahko ta priročnik koristi učiteljem?; Kaj pridobi šola s podjetnostnim prijemom pri pouku?; Podjetnostno poučevanje zgodovine; Zgledi podjetnostnega prijema v zgodovini (Krekov poskus reševanja socialnih problemov na Slovenskem po letu 1870; Pomen Rimljanov za Evropsko civilizacijo; Srednjeveška mesta v notranjosti slovenskega prostora; Življenje v srednjeveških mestih v Slovenskem Primorju; Predlogi za izpeljavo podjetnostnega prijema); Koristne informacije za učitelje in dijake.

Trampuš, Cirila (1998). Obiščimo muzej. Ljubljana: DZS.

Vsebina: Zgodovina v šoli; Muzej; Kustos in muzejski pedagog; Načrtovanje ogleda muzeja (Zunanja ali širša priprava; Notranja ali ožja priprava); Učne metode pri uvajanju učencev v muzejsko dejavnost; Najpogostejše napake pri ogledih muzeja; Prednosti sodelovanja z muzejem.

Brodnik, Vilma (ur.) (1999). Primeri testnih nalog za prvi letnik gimnazij. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Vsebina: Učni cilji; Analiza nalog (indeksi težavnosti, primerjava rezultatov glede na uresničitev učnih ciljev, primerjava rezultatov po posameznih tipih gimnazij; Sklepne

ugotovitve; Priloga 1: Testi; Priloga 2: Analiza nalog prvega kroga testiranja diagnostičnih testov v šolskem letu 1995/96.

Trškan, Danijela (2007). Lokalna zgodovina – učenje z odkrivanjem: naloge malo drugače. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Vsebina: Uvod, Naloge (50 različnih nalog), Zaključek malo drugače, Seznam literature in virov za učence.

Skerlovnik Štrancar, Ana (2009). Stezice, k'so včasih bile. Zgodovinski krožek OŠ Milojke Štrukelj Nova Gorica 1982–2007/08, Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.

Vsebina: Umestitev zgodovinskih raziskovanj v prostor in čas (Nastanek Nove Gorice; Nastanek in razvoj OŠ Milojke Štrukelj; Razvoj interesnih dejavnosti); Razvoj, vloga in dejavnosti zgodovinskega krožka (Razvoj in vloga zgodovinskega krožka; Dejavnosti zgodovinskega krožka); Srečanja mladih raziskovalcev zgodovine v organizaciji ZPMS (Razpis; Uvajalni seminar; Gradivo za mentorje; Prijave na zaključno srečanje; Delo strokovne komisije; Zaključno srečanje; Organizacija 27. srečanja mladih raziskovalcev zgodovine); Raziskovalne naloge od 1982/83 do 2007/08 (Povzetki raziskovalnih nalog od 1982/83 do 2007/08; Razmislek pred objavo ene raziskovalne naloge; Predstavitev raziskovalne naloge javnosti); Nastajanje raziskovalne naloge (Povabilo, pričakovanja, cilji; Metodologija; Poročilo mentorja); Sklep, Literatura in viri, Priloge (Na kratko; Raziskovalna naloga Dve mesti – eno srce).

Brodnik, Vilma; Popovič Lozar, Gordana; Krivec Čarman, Damjana; Stergar, Tanja; Burjak, Matjaž; Bizjak, Sonja; Globočnik, Milena; Gerden, Violeta; Zgaga, Srečko (2010). Posodobitve pouka v gimnazijski praksi. Zgodovina. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Vsebina: Novosti v posodobljenem učnem načrtu (Značilnosti posodobljenih učnih načrtov za zgodovino v gimnazijah; Uvajanje in spodbujanje novosti z novejšimi in novimi didaktičnimi pristopi; Kakovost znanja in pričakovani dosežki; Pričakovane prednosti posodobljenih učnih načrtov; Primeri posodobitev pri obravnavi širše teme Nemirne vode: od nacionalnih gibanj do prve svetovne vojne); Primeri uvajanja novosti v praksi (Od prvih umetnikov do prvih znanstvenikov; Kako temačen je bil v resnici srednji vek; Razvoj slovenskega naroda v 20. stoletju); Vsebina zgoščenke: Od prvih umetnikov do prvih znanstvenikov; Zgodovina vsakdanjega življenja; Načini življenja na podeželju in v mestih na tleh današnje Slovenije od 11. do 18. stoletja; Nemirne vode: od nacionalnih gibanj do prve svetovne vojne.

Razpotnik, Jelka (ur.) (2010). Spodbujanje aktivnega državljanstva s študijami primerov iz zgodovine in sodobnega sveta: Demokracija/demokratičen sistem. Zbornik prispevkov. Ljubljana: Gimnazija Šentvid.

Vsebina: Predstavitev projekta; Izvajanje projekta v vrtcu; Izvajanje projekta v osnovni in srednji šoli (Pogled v zgodovino; Demokracija danes; Republika Slovenija, Medpredmetne povezave).

Razpotnik, Jelka (ur.) (2010). Spodbujanje aktivnega državljanstva s študijami primerov iz zgodovine in sodobnega sveta: Migracije. Zbornik prispevkov. Ljubljana: Gimnazija Šentvid.

Vsebina: Predstavitev projekta; Izvajanje projekta v vrtcu; Izvajanje projekta v osnovni in srednji šoli (Pogled v zgodovino; Migracije danes; Republika Slovenija, Medpredmetne povezave).

Seznam priročnikov za posamezne razrede ali letnike

Za šesti razred:

Karba, Pavla (1999). Raziskujmo skupaj: priročnik za učitelje. Ljubljana: DZS.
Karba, Pavla; Rode, Marjan; Tawitian, Elissa; Galonja, Tadeja (2004). Prvi koraki v preteklost. Gradivo za učitelje. Ljubljana: DZS.
Mrevlje, Božidar; Kunaver, Vojko (2005). Ustvarjalno poučujemo zgodovino. Didaktični priročnik za šesti razred devetletne osnovne šole. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
Otič, Marta (2006). Zgodovina 6: svet skozi čas. Priročnik za zgodovino v šestem razredu osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga.
Zgodovina 6. (2008). Priročnik za učitelje. Ljubljana: Založba Rokus Klett. Dostopno na: http://www.devetletka.net/resources/files/doc/test/OS_zgodovina/6.%20razred/Prirocniki_priprave/rp_6_pr_2008_notranjost.pdf (19. 9. 2010).

Za sedmi razred:

Rode, Marjan (2006). Od prazgodovine skozi stari in srednji vek. Gradivo za učitelje. Ljubljana: DZS.
Razpotnik, Jelka; Snoj, Damjan (2007). Raziskujem preteklost 7. Priročnik za učitelje za zgodovino za 7. razred osnovne šole Ljubljana: Rokus Klett. Dostopno na: http://www.devetletka.net/resources/files/doc/test/OS_zgodovina/7.%20razred/Prirocniki_priprave/ZGO_7_PRIR.pdf (19. 9. 2010).
Razpotnik, Jelka; Snoj, Damjan (2009). Zgodovina 7. Priročnik za učitelje. Posodobljena izdaja. Ljubljana: Založba Rokus Klett, d.o.o. Dostopno na: http://www.devetletka.net/resources/files/doc/test/OS_zgodovina/7.%20razred/Prirocniki_priprave/RP_7_PR_2010_notranjost.pdf (19. 9. 2010).

Za osmi razred:

Rode, Marjan (2002). Novi vek. Gradivo za učitelje. Ljubljana: DZS.
Mirjanić, Anita; Razpotnik, Jelka; Snoj, Damjan; Verdev, Helena; Zuljan, Anka (2006). Raziskujem preteklost 8. Priročnik za učitelje za zgodovino za 8. razred osnovne šole. Ljubljana: Rokus. Dostopno na: http://www.devetletka.net/resources/files/doc/test/OS_zgodovina/8.%20razred/Prirocniki_priprave/Raziskujem_preteklost_8_prirocnik.pdf (19. 9. 2010).

Za deveti razred devetletke oz. osmi razred osemletke:

Weber, Tomaž (1973). Metodični napotki za pouk zgodovine v osmem razredu osnovne šole. Ljubljana: DZS.
Rode, Marjan (1999). 20. stoletje. Gradivo za učitelje. Ljubljana: DZS.
Rode, Marjan (2004). Koraki v času – 20. stoletje, rešitve nalog. Ljubljana. DZS. Dostopno na: http://vedez.dzs.si/datoteke/resitve%20nalog%20iz%20delov%20zvez%20za%209%20razred%20devetletke.pdf (30. 7. 2010).

Dobnik, Jerica; Mirjanić, Anita; Pačnik, Helena; Razpotnik, Jelka; Snoj, Damjan; Verdev, Helena; Zuljan, Anka (2006). Raziskujem preteklost 9. Priročnik za učitelje za zgodovino za 9. razred osnovne šole. Ljubljana: Rokus. Dostopno tudi na: http://www.devetletka.net/resources/files/doc/test/OS_zgodovina/9.%20razred/Prirocniki_priprave/Raziskujem_preteklost_9_prirocnik.pdf (19. 9. 2010)

Krumpak, Andrej (2008). Zgodovina ob koncu devetletke. Zbirka nalog za zgodovino v 9. razredu devetletnega osnovnošolskega izobraževanja. Ljubljana: Ataja.

Za 1. letnik:

Otič, Marta (2000). Priročnik za učitelje družboslovja. Zgodovina. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Novak, Franci; Globočnik, Milena; Globočnik, Janez; Podlesnik Požar, Senja (2001). Zgodovina. Družboslovje. Priročnik za učitelje. Ljubljana: DZS.

Brodnik, Vilma (2002). Zgodovina 1. Priročnik za učitelje. Ljubljana: DZS.

Za maturo:

Jernejčič, Robert A. (2000). Zgodovina na maturi. Ljubljana: DZS.

Jernejčič, Robert A. (2001). Zgodovina na maturi 2. Ljubljana: DZS.

Petrič, Iztok; Radonjič, Zoran; Razpotnik, Jelka; Segalla, Adriana (2003). Zgodovina na maturi: vzorci maturitetnih pol. Prvi in drugi del. Ljubljana: Rokus.

Razpotnik, Jelka; Segalla, Adriana (2003). Zgodovina na maturi: vzorci maturitetnih pol. Tretji del. Ljubljana: Rokus.

Segalla, Adriana (2004). Zgodovina na maturi. Evropa na prehodu iz srednjega v novi vek: vzorci maturitetnih pol. Ljubljana: Rokus

Kolpakov, Anita (2004). Zgodovina na maturi. Industrializacija v 19. stoletju: vzorci maturitetnih pol. Ljubljana: Rokus.

Berzelak, Stane (2005). Zgodovina. Zbirka maturetitnih nalog z rešitvami 1999–2004. Ljubljana: Državni izpitni center.

Globočnik, Janez; Globočnik, Milena; Segalla, Adriana (2000). Zgodovina na maturi 2001. Ljubljana: Gyrus, d.o.o.

Globočnik, Janez; Globočnik, Milena; Segalla, Adriana (2001). Zgodovina na maturi 2002. Ljubljana: Gyrus, d.o.o.

Globočnik, Janez; Globočnik, Milena; Segalla, Adriana (2002). Zgodovina na maturi 2003. Ljubljana: Gyrus, d.o.o.

Globočnik, Janez; Globočnik, Milena; Segalla, Adriana (2003). Zgodovina na maturi 2004. Ljubljana: Gyrus, d.o.o.

Globočnik, Janez; Globočnik, Milena; Segalla, Adriana (2004). Zgodovina na maturi 2005. Ljubljana: Gyrus, d.o.o.

Globočnik, Janez; Globočnik, Milena; Segalla, Adriana (2005). Zgodovina na maturi 2006. Ljubljana: Gyrus, d.o.o.

Globočnik, Janez; Globočnik, Milena; Segalla, Adriana (2006). Zgodovina na maturi 2007. Ljubljana: Intelego.

Globočnik, Janez; Globočnik, Milena; Segalla, Adriana (2007). Zgodovina na maturi 2008. Ljubljana: Intelego.

Globočnik, Janez; Globočnik, Milena; Segalla, Adriana (2008). Zgodovina na maturi 2009. Ljubljana: Intelego.

Globočnik, Janez; Globočnik, Milena; Segalla, Adriana (2009). Zgodovina na maturi 2010. Ljubljana: Intelego.

Globočnik, Janez; Globočnik, Milena; Segalla, Adriana (2010). Zgodovina na maturi 2011. Ljubljana: Intelego.
Pavliha, Boris (1998). Zgodovina na maturi 1999. Mengeš: ICO.
Pavliha, Boris (1999). Zgodovina na maturi 2000. Mengeš: ICO.
Pavliha, Boris (2000). Zgodovina na maturi 2001. Mengeš: ICO.
Pavliha, Boris (2001). Zgodovina na maturi 2002. Prenovljena izdaja z zemljevidi in slikami. Kamnik: ICO.
Pavliha, Boris (2002). Zgodovina na maturi 2003. Kamnik: ICO.
Pavliha, Boris (2003). Zgodovina na maturi 2004. Mengeš: ICO.
Pavliha, Boris (2004). Zgodovina na maturi 2005. Mengeš: ICO.
Pavliha, Boris (2005). Zgodovina na maturi 2006. Mengeš: ICO.
Pavliha, Boris (2006). Zgodovina na maturi 2007. Mengeš: ICO.
Pavliha, Boris (2007). Zgodovina na maturi 2008. Mengeš: ICO.
Pavliha, Boris (2008). Zgodovina na maturi 2009. Mengeš: ICO.
Pavliha, Boris (2009). Zgodovina na maturi 2010. Mengeš: ICO.
Pavliha, Boris (2010). Zgodovina na maturi 2011. Kamnik: ICO.
Rozman, Tatjana; Valič-Zupan, Andreja; Vičič Krabonja, Maja; Berzelak, Stane; Rozman, Stane (2003). Zgodovina na maturi 2004. Delovni zvezek. Ljubljana: Modrijan.
Rozman, Tatjana; Valič-Zupan, Andreja; Vičič Krabonja, Maja; Berzelak, Stane; Rozman, Stane (2004). Zgodovina na maturi 2005. Delovni zvezek. Ljubljana: Modrijan.
Rozman, Tatjana; Valič-Zupan, Andreja; Vičič Krabonja, Maja; Berzelak, Stane; Rozman, Stane (2005). Zgodovina na maturi 2006. Delovni zvezek. Ljubljana: Modrijan.
Rozman, Tatjana; Valič-Zupan, Andreja; Vičič Krabonja, Maja; Berzelak, Stane; Rozman, Stane (2006). Zgodovina na maturi 2007. Delovni zvezek. Ljubljana: Modrijan.
Rozman, Tatjana; Valič-Zupan, Andreja; Vičič Krabonja, Maja; Berzelak, Stane; Rozman, Stane (2007). Zgodovina na maturi 2008. Delovni zvezek. Ljubljana: Modrijan.
Rozman, Tatjana; Valič-Zupan, Andreja; Vičič Krabonja, Maja; Berzelak, Stane; Rozman, Stane (2008). Zgodovina na maturi 2009. Delovni zvezek. Ljubljana: Modrijan.
Rozman, Tatjana; Valič-Zupan, Andreja; Vičič Krabonja, Maja; Berzelak, Stane; Rozman, Stane (2009). Zgodovina na maturi 2010. Delovni zvezek. Ljubljana: Modrijan.
Rozman, Tatjana; Valič-Zupan, Andreja; Vičič Krabonja, Maja; Berzelak, Stane; Rozman, Stane (2010). Zgodovina na maturi 2011. Delovni zvezek. Ljubljana: Modrijan.

Maturitetni katalogi:

Berzelak, Stane; Kastelic, Ana; Končan, Bojan; Melik, Vasilij; Nećak, Dušan; Omahen Zlatolas, Majda; Repe, Božo; Trojar, Štefan; Vodopivec, Peter (1993). Predmetni izpitni katalog za maturo: Zgodovina. Ljubljana: Republiški izpitni center.
Berzelak, Stane; Kastelic, Ana; Končan, Bojan; Melik, Vasilij; Nećak, Dušan; Omahen Zlatolas, Majda; Repe, Božo; Trojar, Štefan; Vodopivec, Peter (1994). Predmetni izpitni katalog za maturo 1996: Zgodovina. Ljubljana: Republiški izpitni center.
Berzelak, Stane; Bradeško, Tatjana; Kastelic, Ana; Končan, Bojan; Melik, Vasilij; Nećak, Dušan; Omahen Zlatolas, Majda; Repe, Božo; Trojar, Štefan; Vodopivec, Peter (1996). Predmetni izpitni katalog za maturo 1998: Zgodovina. Ljubljana: Republiški izpitni center.
Bradeško, Tatjana; Kastelic, Ana; Končan, Bojan; Marolt, Janez; Omahen Zlatolas, Majda; Regvat, Albin; Trojar, Štefan; Vodopivec, Peter (1999). Predmetni izpitni katalog za maturo 2000. Zgodovina. Ljubljana: Državni izpitni center.
Bradeško, Tatjana; Kastelic, Ana; Končan, Bojan; Marolt, Janez; Omahen Zlatolas, Majda; Regvat, Albin; Trojar, Štefan; Vodopivec, Peter (1999). Predmetni izpitni katalog za maturo 2001. Zgodovina. Ljubljana: Državni izpitni center.

Bradeško, Tatjana; Kastelic, Ana; Končan, Bojan; Marolt, Janez; Omahen Zlatolas, Majda; Regvat, Albin; Trojar, Štefan; Vodopivec, Peter (2000). Predmetni izpitni katalog za maturo 2002. Zgodovina. Ljubljana: Državni izpitni center.

Bradeško, Tatjana; Kastelic, Ana; Končan, Bojan; Marolt, Janez; Omahen Zlatolas, Majda; Regvat, Albin; Trojar, Štefan; Vodopivec, Peter (2001). Predmetni izpitni katalog za maturo 2003. Zgodovina. Ljubljana: Državni izpitni center.

Bradeško, Tatjana; Kastelic, Ana; Končan, Bojan; Marolt, Janez; Omahen Zlatolas, Majda; Regvat, Albin; Trojar, Štefan; Vodopivec, Peter (2002). Predmetni izpitni katalog za maturo 2004. Zgodovina. Ljubljana: Državni izpitni center.

Bradeško, Tatjana; Kastelic, Ana; Končan, Bojan; Marolt, Janez; Omahen Zlatolas, Majda; Regvat, Albin; Trojar, Štefan; Vodopivec, Peter (2003). Zgodovina: predmetni izpitni katalog za splošno maturo 2005. Ljubljana: Državni izpitni center.

Bradeško, Tatjana; Kastelic, Ana; Končan, Bojan; Marolt, Janez; Omahen Zlatolas, Majda; Regvat, Albin; Trojar, Štefan; Vodopivec, Peter (2004). Zgodovina: predmetni izpitni katalog za splošno maturo 2006. Ljubljana: Državni izpitni center.

Česnik, Irena; Horváth, Bernadetta; Jernejčič, Robert Alfonz; Kastelic, Ana; Križman, Guido; Nećak, Dušan; Ovnič, Vladimir; Pastar, Viktorija Zlata; Rahotina, Irena; Repe, Božo (2005). Zgodovina: predmetni izpitni katalog za splošno maturo. Uporablja se od spomladanskega roka 2007, dokler ni določen novi katalog. Ljubljana: Državni izpitni center.

Česnik, Irena; Horváth, Bernadetta; Jernejčič, Robert Alfonz; Kastelic, Ana; Križman, Guido; Ovnič, Vladimir; Pastar, Viktorija Zlata; Rahotina, Irena; Repe, Božo (2007). Zgodovina: predmetni izpitni katalog za splošno maturo. Uporablja se od spomladanskega roka 2009, dokler ni določen novi katalog. Ljubljana: Državni izpitni center.

Česnik, Irena; Horváth, Bernadetta; Jernejčič, Robert Alfonz; Kastelic, Ana; Križman, Guido; Ovnič, Vladimir; Pastar, Viktorija Zlata; Rahotina, Irena; Repe, Božo (2008). Zgodovina: predmetni izpitni katalog za splošno maturo. Uporablja se od spomladanskega roka 2010. Ljubljana: Državni izpitni center.

Gabrič, Aleš; Grdina, Igor; Horváth, Bernadetta; Križman, Guido; Ovnič, Vladimir; Pastar, Viktorija Zlata; Vodušek, Marija (2010). Zgodovina: predmetni izpitni katalog za splošno maturo. Uporablja se od spomladanskega roka 2012, dokler ni določen nov katalog. Ljubljana: Državni izpitni center.

Seznam raznovrstnih priročnikov

Doktorska dela:

Trojar, Štefan (1990). Metodološke in didaktične strukture učnega načrta zgodovine v skupnih vzgojno-izobraževalnih osnovah in njihov vpliv na zasnovo in potek pouka. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Trškan, Danijela (2001). Didaktično-metodična struktura srednješolskih učnih načrtov za zgodovino ter njen vpliv na pisno preverjanje in ocenjevanje znanja. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Bernik Burja, Valerija (2006). Vsebinske in metodološke spremembe v osnovnošolskih učbenikih zgodovine od konca 19. do začetka 21. stoletja na Slovenskem. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Magistrska dela:

Potočnik, Dragan (1992). Vzgojne vrednosti pri obravnavi krize fevdalne družbe na Slovenskem in metodična predstavitev tega obdobja pri pouku. Magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Berzelak, Stane (1995). Racionalizacija pouka zgodovine z uporabo sodobnih avdiovizualnih sredstev. Magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Trškan, Danijela (1996). Razvijanje učnih spretnosti pri individualnem in skupinskem delu v srednji šoli pri pouku zgodovine. Magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Karba, Pavla (2000). Uvajanje nekaterih sodobnih metod poučevanja zgodovine v osnovni in srednji šoli. Magistrska naloga. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Rustja, Erika (2004). Didaktično-metodična zasnova srednješolskih učbenikov in njihova uporaba pri pouku zgodovine. Magistrska naloga, Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Šifrer, Marjeta (2006). Analiza in realizacija učnega načrta zgodovine za 6. razred devetletne osnovne šole. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Brodnik, Vilma (2007). Zgodovina 19. stoletja v moderni šoli (s posebnim ozirom na socialno in gospodarsko zgodovino). Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Polanšek, Andreja (2007). Igra vlog pri pouku zgodovine v osnovni šoli. Magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Štih, Matija Mitja (2009). Ovrednotenje pedagoškega dela učiteljev zgodovine v gimnazijah. Magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Jakelj, Jernej (2010). Medpredmetno načrtovanje pouka zgodovine v gimnazijah s poudarkom na sociologiji. Magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Žagar, Jurij (2011). Metodične variante uporabe slikovnega gradiva pri pouku zgodovine v gimnazijah. Magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Zborniki:

Razpotnik, Jelka; Pačnik, Helena (ur.) (2003). Vloga mitov pri poučevanju slovenske zgodovine. 1. zborovanje učiteljev zgodovine. Laško, 22.–23. marec 2002. Ljubljana: Društvo učiteljev zgodovine Slovenije.

Zupan Šorli, Nina (ur.) (2005). Vključevanje Slovenije v Evropsko unijo – Izziv za pouk zgodovine. 2. zborovanje učiteljev zgodovine. Nova Gorica, 12.–13. marec 2004. Ljubljana: Društvo učiteljev zgodovine Slovenije.

Zupan Šorli, Nina (ur.) (2006). Človekove pravice in totalitarni režimi pri pouku zgodovine: zbornik referatov. 3. zborovanje učiteljev zgodovine. Ptuj, 17.–18. marec 2006. Ljubljana: Društvo učiteljev zgodovine Slovenije.

Barle Lakota, Andreja; Rustja, Erika; Jug, Janez (ur.) (2006). Državljanska in domovinska vzgoja. Zbornik. Slovenska Bistrica: Boja.

Raziskave:

Trškan, Danijela (2008). Krajevna zgodovina v učnih načrtih in učbenikih 1945–2005. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Kukanja-Gabrijelčič, Mojca (2008). Lokalna zgodovina pri družboslovnih predmetih v osnovni in srednji šoli. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete. http://www.ff.uni-lj.si/oddelki/Zgodovin/DANIJELA/DIDAKTIKAZGODOVINE/_private/Projekt/lokalnazgodovina.pdf (30. 5. 2011).

Revije:

Pouk zgodovine / Nastava Povijesti / Nastava istorije / Nastava po istorija od 1967 do 1992, Školska knjiga, Zagreb
Zgodovina v šoli od 1992 naprej, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana

Zaključni komentar na priročnike

Izdaje raznovrstnih priročnikov za učitelje zgodovine prikazujejo, da se je metodika pouka zgodovine oz. didaktika zgodovine razvijala zlasti po letu 1991 in vedno v skladu s pedagoškimi spoznanji in evropskim razvojem.

Od leta 1955 do leta 1990 je bil v ospredju predvsem razvoj zgodovinske znanosti in metodike pouka zgodovine v preteklosti, s poudarkom na pripravi učitelja zgodovine na pouk zgodovine in uporabi različnih učil. Primeri konkretnih učnih ur so bili za obdobje druge svetovne vojne na Slovenskem.

Po letu 1991 je prišlo bolj v ospredje preučevanje zasnovanosti učnih načrtov in učbenikov zgodovine ter aktivno in samostojno delo učencev (različne učne oblike in kombinacija učnih oblik, podjetnostni pristop, šolske in izven-šolske dejavnosti, delo z viri). Konkretni primeri učnih ur so bili iz evropske in slovenske zgodovine.

V 21. stoletju pa je več priročnikov namenjenih pripravi za delo v posameznih razredih, zlasti za osnovno šolo ter več priročnikov za pripravo na maturo. Didaktika zgodovine se v 21. stoletju ukvarja z multiperspektivnostjo, občutljivimi temami, državljansko vzgojo, krajevno zgodovino in ocenjevanjem (portfolio).

DANIJELA TRŠKAN

PREGLED ATLASOV IN DELOVNIH ZVEZKOV ZA ZGODOVINO V OSNOVNIH IN SREDNJIH ŠOLAH OD LETA 1965 DO LETA 2010

OVERVIEW OF ATLASES AND WORKBOOKS FOR HISTORY IN ELEMENTARY AND SECONDARY SCHOOLS FROM 1965 TO 2010

Izvleček

V prispevku predstavljamo seznam izdanih atlasov za pouk zgodovine ter delovnih zvezkov za osnovne in srednje šole, ki so izšli po letu 1965. Seznam delovnih zvezkov je predstavljen posebej za osnovne in posebej za srednje šole po posameznih razredih oz. letnikih. V osnovni šoli so delovni zvezki razvrščeni od 6. do 9. razreda, v srednji šoli pa od 1. do 4. letnika gimnazije in posebej za druge srednje šole.

Ključne besede: zgodovina, atlas, delovni zvezek, osnovna šola, srednja šola.

Abstract

The contribution presents a list of published atlases for history lessons and workbooks for elementary and secondary schools, published after 1965. A list of workbooks is presented separately for elementary schools and separately for secondary schools for classes or years, so for elementary school from the 6th to 9th grade, for general secondary schools from the 1st to 4th year and separately for other secondary schools.

Keywords: history, atlas, workbook, elementary school, secondary school.

PREGLED ATLASOV IN DELOVNIH ZVEZKOV ZA ZGODOVINO V OSNOVNIH IN SREDNJIH ŠOLAH OD LETA 1965 DO LETA 2010

Seznam atlasov za osnovne in srednje šole

Kastelic, Zlata; Lavbič Saje, Zvonka; Weis, Ksenija (1999). Zgodovinski atlas za osnovno šolo. (Koraki v času). Ljubljana: DZS. Izdaje: 2004, 2005, 2010.

Potočnik, Dragan (2009). Zgodovinski atlas: potovanje skozi čas in prostor. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Weber, Tomaž; Mrevlje, Božidar; Rihtaršič, Mateja; Rovšek-Kosmač, Fani; Škraba, Gabrijela (1999). Mali zgodovinski atlas. Ljubljana: Modrijan. Izdaje: 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010.

Weber, Tomaž; Turk, Prvenka; Rojc, Branko (1994). Šolski zgodovinski atlas. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1996 (2. izdaja), 1997, 1999, 2002 (3. izdaja), 2009, 2010.

Zgodovinski atlas (1968). 2. dopol. izdaja. Zagreb: Učila; Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Zgodovinski atlas za osnovno šolo. (1975). Ljubljana: DZS. Zagreb: Kartografija-učila: Školska knjiga; Ljubljana: Državna založba Slovenije. Izdaje: 1978, 1980, 1981, 1982, 1985, 1986, 1988, 1989, 1991.

Zgodovinski atlas: za srednje šole. (1975). Zagreb: TLOS; Ljubljana: Državna založba Slovenije. Izdaje: 1978, 1980.

Seznam delovnih zvezkov za osnovno šolo

Za 6. razred devetletke:

Kastelic, Ana; Škraba, Gabrijela (2004). Spoznavajmo zgodovino: zgodovina za 6. razred devetletne osnovne šole. Delovni zvezek. Ljubljana: Modrijan. Izdaje: 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010.

Otič, Marta (2006). Zgodovina 6: svet skozi čas. Delovni zvezek za zgodovino v šestem razredu osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga. Izdaje: 2008, 2009.

Rode, Marjan; Tawitian, Elissa (2004). Prvi koraki v preteklost. Delovni zvezek za 6. razred devetletke. Ljubljana: DZS. Izdaje: 2006, 2007, 2008, 2009, 2010.

Verdev, Helena (2008). Raziskujem preteklost 6. Delovni zvezek za zgodovino za 6. razred osnovne šole. Ljubljana: Rokus. Izdaje: 2009, 2010.

Za 7. razred devetletke in 6. razred osemletke:

Kern, Ana Nuša (1995). Stari in srednji vek. Zgodovina za 6. razred osnovne šole. Vaje. Ljubljana: Mihelač in Nešović. Izdaje pri založbi Modrijan: 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002.

Otič, Marta; Potočnik, Dragan (2008). Zgodovina 7: svet skozi čas. Delovni zvezek za zgodovino v sedmem razredu osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Razpotnik, Jelka; Snoj, Damjan (2007). Raziskujem preteklost 7. Delovni zvezek za zgodovino za 7. razred osnovne šole. Ljubljana: Rokus. Izdaje: 2008, 2010.

Razpotnik, Jelka; Snoj, Damjan (2009). Raziskujem preteklost 7. Delovni zvezek za zgodovino v sedmem razredu osnovne šole. 2. posodobljena izd. Ljubljana: Rokus Klett.

Rovšek-Kosmač, Fani; Škraba, Gabrijela (1999). Zgodovina 6. Vaje in naloge za 6. razred osnovne šole. Ljubljana: Debora. Izdaje: 2001, 2002.

Simonič Mervic, Karmen (2003). Stari svet: Zgodovina za 7. razred devetletne osnovne šole. Delovni zvezek. Ljubljana: Modrijan. Izdaje: 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010.
Tawitian, Elissa; Rode, Marjan (2005). Od prazgodovine skozi stari in srednji vek. Delovni zvezek za 7. razred zgodovine devetletne osnovne šole. Ljubljana: DZS. Izdaje: 2006, 2007, 2009, 2010.
Trampuš, Cirila (2000). Obiščimo stari in srednji vek. Delovni zvezek za 7. razred devetletke. Ljubljana: DZS. Izdaje: 2002, 2003, 2005, 2006.
Trampuš, Cirila (2000). Obiščimo stari in srednji vek. Delovni zvezek za 6. razred osemletke. Ljubljana: DZS.
Weber, Tomaž (1968). Vaje iz zgodovine za 6. razred osnovne šole. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
Weber, Tomaž (1973). Delovni zvezek za 6. razred osnovne šole. Ljubljana: Državna založba Slovenije. Izdaje in natisi: 1974, 1976, 1977, 1979, 1980, 1981, 1982, 1983, 1984.
Weber, Tomaž (1985). Zgodovina 6. Vaje. Ljubljana: Državna založba Slovenije. Izdaje in natisi: 1986, 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993.

Za 8. razred devetletke in 7. razred osemletke:

Mirjanić, Anita; Razpotnik, Jelka; Snoj, Damjan; Verdev Helena; Zuljan, Anka (2006). Raziskujem preteklost 8. Delovni zvezek 1. del za zgodovino za 8. razred osnovne šole. Ljubljana: Rokus. Izdaje: 2009, 2010.
Mirjanić, Anita; Razpotnik, Jelka; Snoj, Damjan; Verdev Helena; Zuljan, Anka (2006). (2006). Raziskujem preteklost 8. Delovni zvezek 2. del za zgodovino za 8. razred osnovne šole. Ljubljana: Rokus. Izdaje: 2009. 2010.
Otič, Marta; Sevčnikar Krasnik, Metka (2009). Zgodovina 8: svet skozi čas. Delovni zvezek za zgodovino v osmem razredu osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga.
Rode, Marjan (2001). Zgodovina za 7. razred osemletke in 8. razred devetletne osnovne šole. Delovni zvezek. Ljubljana: DZS. Izdaje: 2003.
Rode, Marjan (2004). Zgodovina za 8. razred devetletne osnovne šole. Delovni zvezek. Ljubljana: DZS. Izdaje: 2008, 2009, 2010.
Škraba, G. (1995). Vzpon meščanstva. Zgodovina za 7. razred osnovne šole. Vaje. Ljubljana: Mihelač in Nešović.
Škraba, Gabrijela (2001). Vzpon meščanstva. Zgodovina za 7. razred osnovne šole. Zgodovina za 8. razred devetletne osnovne šole. Delovni zvezek. Ljubljana: Modrijan. Izdaje: 2002, 2003.
Škraba, Gabrijela (2004). Vzpon meščanstva. Zgodovina za 8. razred devetletne osnovne šole. Delovni zvezek. Ljubljana: Modrijan. Izdaje: 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010.
Weber, Tomaž (1973). Delovni zvezek za 7. razred osnovne šole. Ljubljana: Državna založba Slovenije. Izdaje in natisi: 1976, 1979, 1980, 1981, 1982, 1983, 1984, 1985.
Weber, Tomaž (1986). Zgodovina 7. Vaje. Ljubljana: Državna založba Slovenije. Izdaje in natisi: 1987, 1988, 1989,1990, 1991, 1992, 1993, 1994.

Za 9. razred devetletke in 8. razred osemletke:

Burkeljca, Milan; Dobnik, Jerica; Mirjanič, Anita; Pačnik, Helena; Snoj, Damjan; Verdev, Helena; Zuljan, Anka (2005). Raziskujem preteklost 9. Delovni zvezek za zgodovino za 9. razred osnovne šole. Ljubljana: Rokus. Izdaje: 2007. Izdaje prenovljenega delovnega zvezka: 2008, 2009, 2010.

Kern, Ana Nuša (1997). Naše stoletje. Zgodovina za 8. razred osnovne šole. Delovni zvezek. Ljubljana: Modrijan. Izdaje: 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003.
Kern, Ana Nuša (2004). Naše stoletje. Zgodovina za 8. razred osnovne šole, zgodovina za 9. razred devetletne osnovne šole. Delovni zvezek. Ljubljana: Modrijan.
Kern, Ana Nuša (2005). Naše stoletje. Zgodovina za 9. razred osnovne šole. Delovni zvezek. Ljubljana: Modrijan. Izdaje: 2006, 2007, 2008, 2009, 2010.
Nešović, Branimir (1993). 20. stoletje. Vaje. Zgodovina za 8. razred osnovne šole. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1994, 1995, 1996, 1997, 1998.
Rode, Marjan (2003). Koraki v času. 20. stoletje. Delovni zvezek za 8. razred osemletke in 9. razred devetletke. Ljubljana: DZS. Izdaje: 2004, 2005.
Rode, Marjan (2006). Koraki v času. 20. stoletje. Delovni zvezek za 9. razred devetletke. Ljubljana: DZS. Izdaje: 2007, 2008, 2009, 2010.
Rode, Marjan (1998). Koraki v času. 20. stoletje. Vaje. Ljubljana: DZS. Izdaje: 2000, 2001, 2002.
Škraba, Gabrijela; Rovšek-Kosmač, Fani (1997). Zgodovina 8. Vaje in naloge za 8. razred osnovne šole. Ljubljana: Debora. Izdaje: 1999, 2001.
Škraba, Gabrijela; Rovšek-Kosmač, Fani (2003). Delovni zvezek za zgodovino v 9. razredu devetletne osnovne šole in 8. razredu osemletne osnovne šole: vaje in naloge. Ljubljana: Debora.
Weber, Tomaž (1969). Vaje iz zgodovine za 8. razred osnovne šole. Ljubljana: Državna založba Slovenije. Izdaje: 1972.
Weber, Tomaž (1973). Delovni zvezek za 8. razred osnovne šole. Ljubljana: Državna založba Slovenije. Izdaje in natisi: 1979, 1980, 1981, 1982, 1983, 1984, 1985, 1986.
Weber, Tomaž (1987). Zgodovina 8. Vaje. Ljubljana: Državna založba Slovenije. Izdaje in natisi: 1988, 1989, 1990, 1991.

Seznam delovnih zvezkov za gimnazije ter srednje tehniške in strokovne šole

Za 1. letnik gimnazije:

Berzelak, Stane; Rozman, Tatjana; Valič, Andreja (2004). Stare dobe: zgodovina za 1. letnik gimnazij. Delovni zvezek. Ljubljana: Modrijan. Izdaje: 2006, 2008.
Pastar, Zlata; Sobotkiewicz, Jelka (1998). Delovni zvezek za 1. letnik gimnazije. Ljubljana: DZS. Izdaje: 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009.

Za 2. letnik gimnazije:

Berzelak, Stane; Rozman, Tatjana; Vičič Krabonja, Maja (2005). Srednji in novi vek: zgodovina za 2. letnik gimnazij. Delovni zvezek. Ljubljana: Modrijan. Izdaje: 2006, 2007, 2009.
Šifrer, Vida (2001). Delovni zvezek za 2. letnik gimnazije. Ljubljana: DZS. Izdaje: 2003, 2004, 2005, 2006, 2008.

Za 3. letnik gimnazije:

Kastelic, Ana; Končan, Bojan (2001). Zgodovina 2. Delovni zvezek za 3. letnik gimnazije. Ljubljana: DZS. Izdaje: 2003.
Kastelic, Ana; Pastar, Zlata; Sobotkiewicz, Jelka (2005). Zgodovina 3. Delovni zvezek za 3. letnik gimnazije. Ljubljana: DZS. Izdaje: 2005, 2007, 2008, 2009.

Za 4. letnik gimnazije:

Berzelak, Stane; Rozman, Stane; Vičič Krabonja, Maja (2006). Sodobna zgodovina: zgodovina za 4. letnik gimnazij. Delovni zvezek. Ljubljana: Modrijan.
Pastar, Zlata; Sobotkiewicz, Jelka (2003). Zgodovina 4. Delovni zvezek za 4. letnik gimnazije. Ljubljana: DZS.
Rahotina, Irena (1998). Delovni zvezek 4 za zgodovino. Ljubljana: DZS.
Vogrinc, Roman (2000). Sodobna zgodovina. Zgodovina za 4. letnik gimnazij. Delovni zvezek. Ljubljana: Modrijan.

Za tehniške in druge strokovne šole:

Berzelak, Stane (1997). Zgodovina za tehniške in druge strokovne šole 1. Delovni zvezek za 1. in 2. letnik tehniških in drugih strokovnih šol. Ljubljana: Modrijan. Izdaje: 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009.
Berzelak, Stane (1998). Zgodovina za tehniške in druge strokovne šole 2. Delovni zvezek za 3. in 4. letnik tehniških in drugih strokovnih šol. Ljubljana. Modrijan. Izdaje: 2000, 2002, 2003, 2006, 2007, 2009.
Novak, Franci; Globočnik, Milena; Globočnik, Janez (1999). Zgodovina. Družboslovje. Delovni zvezek. Ljubljana: DZS. Izdaje: 2000.

PODATKI O AVTORJIH

BALKOVEC BOJAN: dr., docent za področje sodobne zgodovine, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta Oddelek za zgodovino, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, bojan.balkovec@ff.uni-lj.si.

BERNIK VALERIJA: dr., Center za doktrino in razvoj, Kadetnica, Engelsova 15, SI-2111 Maribor, valerija.bernik@gmail.com.

BERZELAK STANE: mag., prof. zgod. in soc., Gimnazija Slovenj Gradec, Gosposvetska 2, SI-2380 Slovenj Gradec, stane.berzelak@guest.arnes.si.

BOŽIČ MAJA: univ. dipl. zgod., Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Knjižnica oddelka za zgodovino, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, maja.bozic@ff.uni-lj.si.

BRODNIK VILMA: mag., prof. zgod. ter univ. dipl. etnologinja in kult. antropologinja, Zavod RS za šolstvo, Parmova 33, SI-1000 Ljubljana, vilma.brodnik@zrss.si.

DOLINAR FRANCE MARTIN: dr., red. prof. v pokoju, Ježa 25, SI-1231 Ljubljana, France.Dolinar@rkc.si.

GOVEKAR-OKOLIŠ MONIKA: dr., docentka za področje andragogike, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, monika.govekar-okolis@guest.arnes.si.

IVANEC STAŠA: univ. dipl. pedagoginja in prof. zgod., Osnovna šola dr. Franceta Prešerna Ribnica, Šolska ulica 2, SI-1310 Ribnica, stasa.ivanec@guest.arnes.si.

JAKELJ JERNEJ: mag., prof. zgod. in univ. dipl. sociolog kulture, Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer, Prešernova 34, SI-9240 Ljutomer, jernej.jakelj@guest.arnes.si.

KARBA PAVLA mag., prof. zgod. in geo., Zavod RS za šolstvo, OE Maribor, Trg revolucije 7, SI-2000 Maribor, pavla.karba@zrss.si.

KUKANJA-GABRIJELČIČ MOJCA: prof. zgod. in univ. dipl. pedagoginja, predavateljica s področja pedagogike in didaktike, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta Koper, Cankarjeva 5, SI-6000 Koper, mojca.k.gabrijelcic@gmail.com.

POLANŠEK ANDREJA: mag., prof. zgod. in dipl. bibliotekarka, Osnovna šola Križe, Cesta Kokrškega odreda 16, SI-4294 Križe, andreja.polansek@guest.arnes.si.

POTOČNIK DRAGAN: dr., docent za didaktiko zgodovine in sodobno zgodovino, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za zgodovino, Koroška cesta 160, SI-2000 Maribor, dragan.potocnik@uni-mb.si.

RAZPOTNIK JELKA: mag., prof. zgod. in dipl. bibliotekarka, Založba Rokus Klett, d.o.o., Stegne 9b, SI-1000 Ljubljana, jelka.razpotnik@rokus-klett.si.

RUSTJA ERIKA: mag., prof. zgod. in dipl. novinarka, Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva, Masarykova 16, SI-1000 Ljubljana, erika.rustja@gmail.com.

STIPLOVŠEK MIROSLAV: dr., red. prof. v pokoju, zaslužni prof. Univerze v Ljubljani, Vodopivčeva 8, SI-1230 Domžale.

ŠIFRER MARJETA: mag., prof. zgod. in univ. dipl. rusistka, Osnovna šola Naklo, Glavna c. 47, SI-4202 Naklo, marjeta.sifrer1@gmail.com.

ŠTIH MATIJA MITJA: mag., prof. zgod. in dipl. univ. literarni komparativist, Zavod sv. Stanislava, Škofijska klasična gimnazija, Štula 23, SI-1210 Ljubljana Šentvid, mitjastih@gmail.com.

ŠTIH PETER: dr., red. prof. za področje zgodovine srednjega veka in pomožnih zgodovinskih ved, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za zgodovino, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, peter.stih@guest.arnes.si.

ŠULIGOJ LJUBICA: dr., docentka v pokoju, Belšakova 8, SI-2250 Ptuj.

WEBER TOMAŽ: mag., v pokoju, Hudovernikova 2, SI-1000 Ljubljana.

TRŠKAN DANIJELA: dr., izr. prof. za področje didaktike zgodovine, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za zgodovino, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, danijela.trskan@guest.arnes.si.

VOJE IGNACIJ: dr., red. prof. v pokoju, Pražakova ul. 14, SI-1000 Ljubljana.

ZIDAR BORUT: prof. zgod. in dipl. pedagog, Dijaški dom Poljane, Potočnikova 3, SI-1000 Ljubljana, borut.zidar@guest.arnes.si.

ŽAGAR JURIJ: mag., prof. zgod. in umet. zgod., Gimnazija Nova Gorica, Delpinova ulica 9, SI-5000 Nova Gorica, jurij.zagar@guest.arnes.si.

STVARNO KAZALO

atlas 35, 125, 205, 268, 271, 276, 279, 280–284, 513–514
človekove pravice 105, 235–249, 263, 358
delovni zvezek 35, 509, 513–517
didaktika zgodovine 52, 57–73, 77, 512
dokumentarni film 295, 300
domači kraj 92–93, 120–126, 212, 216, 218–220, 225
domovinska vzgoja 95, 261–265
državljanska vzgoja 62, 66, 227–229, 504
državljanstvo 105–106, 109, 122, 346, 356, 358, 440, 447
evropska zgodovina 106, 122, 133, 502
filmska vzgoja 294–296, 299–307
gimnazija 84–96, 97–109, 235, 251, 299, 335, 488
grafični zapis 323, 329, 332
grafoskop 267, 270–272, 323–324
identiteta 108, 251–253, 258, 453, 462
igra vlog 309–320
igrani film 198, 299–302
interaktivna tabla 355, 360
internet 74, 126, 138, 189, 287, 301, 353, 355, 360
karta 103, 193, 195–196, 202, 267–285
kompetenca 77, 106, 108
koncept 235, 258, 314, 349–353, 357–358
krajevna zgodovina 151, 155, 194, 511
lokalna zgodovina 66, 119–126, 211–223, 225–231, 504, 506, 511
medpredmetna povezava 68, 229, 251–259, 261–265, 511
metodika pouka zgodovine 18, 22, 43–54, 57–58, 512
multimedija 355, 359–360
nacionalna vzgoja 83–96
nacionalna zgodovina 100, 151, 155–156, 172, 178, 194
navodila 39, 50, 67, 119, 125–126, 188, 209, 279, 485
neevropska zgodovina 139, 143, 503
občа zgodovina 151, 155–156, 158, 178
osnovna šola 98, 115, 134, 486–488
poklicna srednja šola 119–130, 350, 485, 490–492
poučevanje zgodovine 53, 106, 112, 291, 503, 505
pouk zgodovine 28, 30, 71, 83, 97, 133, 235, 267, 299, 309, 349, 360, 501–503, 505
predmetnik 83–92, 116, 126, 262, 349, 486–492
priročnik 34, 499–512
profesionalni razvoj 335, 339–340, 345–346
propagandni film 200, 299–302
prosojnica 268, 272, 276, 282, 291
računalnik 188, 307, 323–324, 353, 355, 359–360
refleksija 263, 336, 343
reforma 101, 112, 134, 379
samoocenjevanje 59–61, 64, 66–67, 335–336
samovrednotenje 335–347
slika 196–201, 205–207, 211, 218, 267, 285–297, 299, 323, 360
slovenska zgodovina 83, 96, 103, 120, 218, 226, 230, 352
splošni cilj 97, 104, 254–255
strokovna srednja šola 23, 84, 89, 95, 119–126, 129–131, 485, 490, 516–517
šolnine 371, 379, 381–383
tabelska slika 297, 323–333
učbenik 133–143, 145–181, 183–209, 211–223, 225–231
učilnica 63, 264, 352–353, 384, 501

učna vsebina 64–65, 119, 120, 122–124, 135–138, 150, 254, 504
učni cilj 43, 83, 99, 119, 121, 303–306, 502, 505
učni načrt 97–109, 111–117, 119–126, 133–139, 225–231, 248, 251–259, 349, 355–361, 485–492
učno-delovni list 323–329
vizualizacija 267–287
vseživljenjsko učenje 106, 108, 226, 335, 345–346
vzgoja 31, 83–96, 101, 107, 129–130, 235–239, 261–265, 355
zapis učne snovi 323–333
zemljevid 93, 164, 183, 189, 192–196, 218, 282, 353
zgodovinska kultura 71–77

IMENSKO KAZALO

A
-

B
Balkovec Bojan 111, 519
Barle Lakota Andreja 511
Bernik Burja Valerija 33, 145, 183, 519
Berzelak Stane 22, 29–30, 34–35, 215, 349, 495–496, 500, 508–509, 516–517, 519
Binter Bogdan 213, 494, 496
Bizjak Sonja 506
Božič Branko 18, 28, 34, 214–215, 494, 496
Božič Maja 439, 519
Bradeško Tatjana 29–30, 509–510
Bregar Sonja 502
Brodnik Vilma 97, 215–216, 496, 500, 502, 505–506, 508, 511, 519
Burjak Matjaž 506
Burkeljca Milan 515

C
Cvirn Janez 146, 184, 215–216, 494, 496

Č
Čerič Marica 34
Česnik Irena 510

D
Demarin Josip 46, 212, 500
Dobnik Jerica 508, 515
Dolenc Ervin 34, 146, 184, 215, 494, 496
Dolinar France Martin 389, 519

E
-

F
Fridl Majda 34

G
Gabrič Aleš 34, 146, 184, 215, 494, 496, 510
Galonja Tadeja 507
Gerden Violeta 34, 504, 506
Gestrin Ferdo 213–214, 271, 494, 496
Globočnik Janez 34–35, 215, 497, 500, 508–509, 517
Globočnik Milena 34–35, 215, 497, 500, 506, 508–509, 517
Govekar-Okoliš Monika 83, 519
Granda Stane 32, 215, 496
Grdina Igor 510
Grobelnik Ivan 31, 34, 214–215, 494, 496–497

H
Hainz Jože 214, 494, 496
Horváth Bernadetta 510
Hozjan Andrej 215, 497
Hren Marija 29
Hriberšek Balkovec Elizabeta 146, 184, 494
Hudales Oskar 213, 497

I
Ivanec Staša 453, 519

J
Jakelj Jernej 251, 511, 519
Janša-Zorn Olga 34, 146–147, 184, 282, 494
Jernejčič Robert Alfonz 215–216, 496, 508, 510
Jug Janez 511

K
Karba Pavla 34, 261, 500, 502, 505, 507, 511, 519
Kastelic Ana 29–30, 147, 184, 351, 494, 509–510, 514, 516
Kastelic Zlata 514
Kern Ana Nuša 30, 35, 147, 184, 494, 514, 516
Kolpakov Anita 508
Končan Bojan 29–30, 509–510, 516
Koropec Jože 214, 497
Kralj Marjeta 502
Kranjc Tomaž 505
Krasovski Anatol 214, 497
Kremenšek Marija 20, 28–30, 38, 215, 497
Krivec Čarman Damjana 506
Križman Guido 510
Krumpak Andrej 508
Kukanja-Gabrijelčič Mojca 225, 511, 519
Kunaver Vojko 34, 504, 507

L
Lavbič Saje Zvonka 514

M
Marolt Janez 29, 509, 510
Melik Vasilij 29, 30, 351, 420, 494, 509
Metelko Antonija 494, 495
Meznarič Marija 505
Mihelič Darja 34, 146, 184, 282, 494
Mikuž Metod 214, 494, 496, 497
Mirjanić Anita 495, 500, 507, 508, 515
Mlacović Dušan 216, 497
Mrevlje Božidar 29, 34, 500, 503, 504, 507, 514
Muhr Oton 213, 497

N
Nećak Dušan 29–30, 147, 184, 351, 494, 509, 510
Nešović Branimir 34–35, 495, 516
Novak Drago 35, 505
Novak Franci 34–35, 215, 497, 508, 517
Novak Obal Bernarda 502

O
Omahen Zlatolas Majda 29–30, 509–510
Otič Marta 215, 495, 497, 507–508, 514–515
Ovnič Vladimir 510

P
Pačnik Helena 508, 511, 515
Pastar Viktorija Zlata 35, 510, 516–517
Pavliha Boris 500, 509
Pečnik Marija 495
Petauer Leopold 213–214, 495–497
Petrič Iztok 508
Podlesnik Požar Senja 35, 508
Pogačnik Janko 495
Polanšek Andreja 309, 511, 519
Popovič Lozar Gordana 506
Potočnik Dragan 22, 133, 215, 495, 497, 500, 503, 511, 514, 519
Prunk Janko 34, 214, 495–496

R
Radonjič Zoran 35, 215, 496, 508
Rahotina Irena 510, 517
Razpotnik Jelka 355, 495, 500, 506–508, 511, 514–515, 520
Regvat Albin 29, 509–510
Repe Božo 29–30, 34, 147, 184, 215–216, 351, 494, 497, 509–510
Rihtaršič Mateja 514
Robnik Natalija 34
Rode Marjan 34–35, 146, 184, 494–495, 500, 507, 514–516
Rojc Branko 35, 514
Roš Fran 495
Rovšek-Kosmač Fani 35, 514, 516
Rozman Franc 215, 496
Rozman Stane 509, 517
Rozman Tatjana 500, 509, 516
Rudolf Tadeja 505
Rustja Erika 33, 235, 511, 520

S
Segalla Adriana 500, 508–509

Sevčnikar Krasnik Metka 495, 515
Simonič Mervic Karmen 147, 184, 495, 515
Skerlovnik Štrancar Ana 506
Snoj Damjan 495, 500, 507–508, 514–515
Sobotkiewicz Jelka 35, 516–517
Stergar Tanja 506
Stiplovšek Miroslav 24, 417, 520
Studen Andrej 146, 184, 215–216, 494, 496
Stupan Bogo 18, 31, 43–46, 48, 53–54

Š
Šifrer Marjeta 401, 511, 520
Šifrer Vida 516
Škerl France 495
Škraba Gabrijela 29, 35, 147, 184, 494, 514–516
Štih Matija Mitja 33, 335, 511, 520
Štih Peter 365, 520
Šturm Roža 213, 497
Šuligoj Ljubica 37, 520
Šumi Janez 214, 498

T
Tanko Rozka 29
Tawitian Elissa 146, 184, 495, 502, 507, 514–515
Terseglav Franc 214, 497
Titl Julij 214, 498
Tovšak Slavica 34
Trampuš Cirila 505, 515
Trojar Štefan 15–25, 27–39, 43, 46–54, 189, 214–215, 262, 350, 496–497, 500–501, 509–510
Trškan Danijela 15, 22, 24, 27, 33–35, 43, 52, 57, 58–59, 63, 70, 119–120, 127, 211, 323, 485, 493, 499, 500, 504, 506, 510–511, 513, 520
Turk Prvenka 29, 35, 514

U
Urankar Nataša 216, 497
Urankar Pavle 214, 498
Urankar-Dornik Tjaša 215, 496

V
Valič Zupan Andreja 500, 509, 516
Verdev Helena 495, 500, 507–508, 514–515
Vičič Krabonja Maja 500, 509, 516–517
Vodopivec Peter 29–30, 34, 102, 108, 147, 184, 351, 495, 509–510
Vodušek Marija 510
Vogrinc Roman 517
Voje Ignacij 21, 24, 215, 350, 379, 497, 520

W
Weber Tomaž 29–32, 34–35, 50, 52–53, 120, 127, 212, 214–215, 267, 494, 496, 500–501, 503, 507, 514–516, 520
Weis Ksenija 514

Z
Zgaga Srečko 216, 496, 502, 506
Zgonik Mavricij 31, 46, 50, 52–53, 212, 280, 500
Zidar Borut 71, 520
Zuljan Anka 495, 500, 507–508, 515
Zupan Šorli Nina 511

Ž
Žagar Jurij 33, 299, 511, 520
Žontar Jože 29
Žvanut Maja 34, 147, 184, 495

»Sodobna teoretska izhodišča zgodovinske znanosti in novi didaktični sistemi bojo prišli do izraza pri pouku zgodovine takrat, ko bojo učitelji zgodovine poznali nove koncepcije, jih razumeli in na takih osnovah operativirali posamezne teme učnega načrta.«

Štefan Trojar
(Sodobni pogledi na pouk zgodovine, 1993, str. 7)

19. številka zbirke Historia v letu 2011 je skupek 36 prispevkov iz metodike pouka zgodovine oz. didaktike zgodovine in zgodovinopisja, ki je nastala v počastitev jubileja – 80. letnice rojstva dr. Štefana Trojarja, zgodovinarja in pedagoga. Avtorji prispevkov so slovenski zgodovinarji in predvsem doktorji ter magistri, ki so zaključili doktorski ali magistrski študij s področja didaktike zgodovine. Pomembnost prispevkov je v tem, da prvič v samostojni Sloveniji predstavljajo pregled razvoja didaktike zgodovine in s tem tudi pouka zgodovine v Republiki Sloveniji.

25 EUR

ISBN 978-961-237-433-4

9 789612 374334